Disrupção Tecnológica e Política na EAD

ESUD CIESUD

UFMG 2025

21º CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (ESUD)
10º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA (CIESUD)

BELO HORIZONTE
11 A 14 DE NOVEMBRO

ANAIS

UniRede
Associação Universidade em Rede

UFMG

CAPES

CATALOGAÇÃO NA FONTE
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Bibliotecária responsável: Roberta Kelly de Amorim Gomes - CRB8ª / 7660

Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Congresso Internacional de Educação Superior a Distância : disrupção tecnológica e política na EaD (2025 : Belo Horizonte, BH) / coordenação geral Ana Carolina Correia Almeida, Angela Terumi Fushita. Belo Horizonte: UniRede; UFMG, 2009.

Conteúdo: Anais do 21º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e o 10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância.

1534 p.: il.

ISBN: 978-65-01-87892-8

1. Congresso. 2. Educação à Distância. 3. Inovação na Educação. 4. Tecnologias educacionais. - I. Almeida, Ana Carolina Correia. - II. Fushita, Angela Terumi.

CDD 22.ed. - 371.3

CC BY

ISBN 978-65-01-87892-8

Expediente ESUD|CIESUD 2025

Anais do 21º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e o 10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

Coordenação Geral do Comitê Científico

Dra. Ana Carolina Correia Almeida (UFMG)

Dra. Angela Terumi Fushita (UniRede/UFABC)

Coordenação das Trilhas Temáticas

Trilha Temática I – *Gestão, Governança e Políticas Públicas: estudos que discutem o uso de tecnologias nos processos de gestão acadêmica e políticas públicas aplicadas à EAD*

Dr. Ramiro Barboza de Oliveira (UFMG)

Trilha Temática II – *Qualidade e Institucionalização da EAD: reflexões sobre a qualidade dos materiais digitais, formação docente e institucionalização da EAD no ensino superior.*

Dra. Ana Carolina Correia Almeida (UFMG)

Dr. Adálcio Carvalho de Araújo (UEMG)

Trilha Temática III – *Modelos Pedagógicos, Trilhas de Aprendizagem e Metodologias: abordagens sobre metodologias pedagógicas inovadoras, trilhas de aprendizagem e acessibilidade.*

Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco (UEMG)

Trilha Temática IV – *Transformação Digital, Inovação e Produção de Materiais Didáticos: debates sobre produção de materiais didáticos digitais, acessibilidade e aplicação de tecnologias emergentes na EAD.*

Dra. Cristina Gonçalves Ferreira de Souza (UFMG)

Trilha Temática V – *Formação Docente para Atuação na EAD: práticas e experiências na formação de professores para a EAD, com destaque para abordagens pedagógicas inclusivas*

Dr. Adalgimar Gomes Gonçalves (UFMG)

Trilha Temática VI – *Trilha Temática VI – Assistência Estudantil, Acessibilidade e Inclusão na EAD: discussões sobre assistência estudantil e estratégias para promover a acessibilidade e inclusão nos cursos a distância*

Dra. Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte (UFMG)

Avaliadores *ad hoc*

Ada Kallyne Sousa Lopes

Adriana Moreno Costa Silva

Adriléia de Moura Lima

Alan Araújo Freitas

Ana Cláudia Pereira Soares

Ana Cristina Lobo Sousa

Ana Paula Campos Fernandes

André Cristovão Sousa

Antonio Alex Dayson Tomaz

Atair Silva de Sosua

Bê Tymburibá Elian

Beatriz Latini Gomes Neta

Beatriz Lopes Falcão

Bruna de Oliveira Gonçalves

Camila Amaral Pereira

Camila Coletto

Camila Fernandes Domingues Duarte

Carlos Helmar Duarte

Carolina César Proton Xavier

Carolina Sturm Trindade

Christianno Conceição Silva

Cíntia Voos Kaspary

Claudinei Zagui Pareschi

Cloves Genário Pereira dos Santos Júnior

Danielle Teixeira de Oliveira

Débora Suzane Gomes Mendes

Diego Rodrigues Macedo

Edilson Santos Braga

Edinilson dos Anjos Silva

Elaine Teixeira da Silva

Eni de Faria Sena

Eunice Aparecida de Faria

Eura Martins Lage

Everaldo Bonaldo

Fatine Conceição Oliveira

Felipe Moreira de Assunção

Fernanda de Jesus Costa

Francisco de Assis de Sousa Nascimento

Galvina Maria de Souza

Giorgia Barreto Lima Parrião

Gisett Elizabeth Lara Lara

Gladyston Augusto Roberto

Harriman Aley Morais

Hugo Houayek

Inajara Neves

Isadora Gondin

Joelda Ferreira de Moraes

Joelma Trajano dos Santos

José Machado Linhares

Kalina Ligia de Almeida Borba

Kele Frossard

Leandra de Castro Gonzaga Figueiro

Letícia da Cruz Souza Flores

Lianny Sanchez Lopez

Livia Andrea Figueiro de Souza

Lívia Carolina Vieira

Luana Carla Martins Campos Akinruli

Lucas Felicetti Rezende

Luciana da Conceição Cunha Diniz

Luís Fernando Silva Andrade

Luiz Carlos Sacramento da Luz

Luiza Mascarello

Manuela Pires Weissbock Eckstein

Maraisa Silva Magalhães

Márden Cardoso Miranda Hott

Maria Aparecida Pacheco

Maria Perpétua dos Reis

Maria Rafaela Junqueira Bruno Rodrigues

Marina Araújo

Miguel Said Vieira

Mirian Pacheco Silva Albrecht

Napoliana Silva de Souza

Natália Luize Pereira da Conceição

Natália Niquini Ribeiro

Nathalia Stephanie Oliveira Nascimento

Neliane Alves de Freitas

Patricia Baldow Guimarães

Pedro Clarindo da Silva Neto

Rafael Pereira Ocampo Moré

Raquel Augusta Melilo Carrieri

Raquel dos Santos Rosa Peixoto

Renato Rodrigues da Silva

Ricardo Bento Martins

Robert Aldo Iquiapazza

Rodrigo Ferreira Rodrigues

Rosângela Maiolino

Samuel de Oliveira Durso

Sandra Regina Sanches Ribas

Sinay Santos Silva de Araújo

Thais Rosana Leite da Silva

Thatiane Santos Ruas

Thiago de Freitas Ferreira Costa

Thiago Eduardo Freitas Bicalho

Thiago Fernandes da Silva

Vanda do Carmo Lucas dos Santos

Vilma Lúcia Macagnan Carvalho

Vinicius Villani Abrantes

Vitor Carvalho Gomes

Viviane Lilian dos Santos Barrozo

Wallas de Jesus Pires

Wanderley dos Santos Roberto

William Machado Botelho Arabi

Wolmer Ricardo Tavares

Equipe de Editoração

José Adriano Silva de Oliveira (UFABC)

Murilo Ribeiro Silva (UFABC)

Revisão de Língua Portuguesa e Formatação

Murilo Ribeiro Silva (UFABC)

Arte da Capa

José Adriano Silva de Oliveira (UFABC)

IDEOLOGIA DO EMPREENDEDORISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

ENTREPRENEURSHIP IDEOLOGY IN TEACHER EDUCATION: ANALYSIS OF DISTANCE LEARNING PEDAGOGY DEGREE PROGRAMS

IDEOLOGÍA DEL EMPRENDIMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE CURSOS DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA A DISTANCIA

Braian Veloso
Universidade Federal de Lavras

Luciane Penteado Chaquime
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Julia Sulamita de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Fabiana Aparecida Faria
Universidade Federal de Lavras

Santhiago de Alvarenga Andrade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Maria Clara Vale Ribeiro
Universidade Federal de Lavras

RESUMO. A Educação a Distância (EaD) cresce vertiginosamente no ensino superior brasileiro e, atualmente, abrange a maior parte do número de matrículas notadamente em cursos de formação de professores. Conjectura-se que, no âmbito da modalidade a distância, se apresenta terreno fértil para a proliferação de uma ideologia alinhada às condições materiais de um capitalismo flexível, a fim de formar pedagogos e pedagogas que, pautados pela noção de empreendedorismo, conformam-se à ordem vigente de instabilidade e precarização no trabalho. Dito isso, o estudo realizado no segundo semestre de 2023, com abordagem qualitativa, de natureza documental e exploratória, coletou dados de PPCs de cursos de Pedagogia EaD de instituições privadas da região Sudeste, levantados a partir da plataforma e-Mec. O objetivo foi analisar os documentos visando identificar a presença da ideologia do empreendedorismo. Chegou-se à conclusão de que a noção de empreendedorismo aparece em várias propostas pedagógicas dos cursos. Cita-se, assim, variações do termo como empreendedor, empreendimento, intraempreendedorismo e outros. Evidenciou-se, também, que a ideologia empreendedora perpassa diferentes partes dos PPCs, tais como histórico e missão das instituições, componentes curriculares, projetos de extensão e, até mesmo, o perfil do egresso, o que indica que a docência é entendida como uma atividade empreendedora, alinhada à flexibilidade do capitalismo em seu estágio atual de desenvolvimento.

CC BY

Palavras-chave: Empreendedorismo. Educação a Distância. Licenciatura em Pedagogia. Formação de Professores.

ABSTRACT. Distance Education (EaD) is growing rapidly in Brazilian higher education and currently encompasses the majority of enrollments, notably in teacher training courses. It is conjectured that, within the scope of distance education, fertile ground is presented for the proliferation of an ideology aligned with the material conditions of flexible capitalism, in order to train pedagogues who, guided by the notion of entrepreneurship, conform to the current order of instability and precariousness in the workplace. Given this, the study conducted in the second semester of 2023, with a qualitative approach, documentary and exploratory in nature, collected data from Pedagogical Course Projects (PPCs) of EaD Pedagogy courses from private institutions in the Southeast region, gathered from the e-Mec platform. The objective was to analyze the documents to identify the presence of the entrepreneurship ideology. It was concluded that the notion of entrepreneurship appears in various pedagogical proposals of the courses. Variations of the term, such as entrepreneur, entrepreneurship, intrapreneurship, and others, are cited. It was also evident that the entrepreneurial ideology permeates different parts of the PPCs, such as the institutions' history and mission, curricular components, extension projects, and even the profile of the graduate, which indicates that teaching is understood as an entrepreneurial activity, aligned with the flexibility of capitalism in its current stage of development.

Keywords: Entrepreneurship. Distance Education. Bachelor's Degree in Pedagogy. Teacher Training.

RESUMEN. La Educación a Distancia (EaD) crece vertiginosamente en la educación superior brasileña y, actualmente, abarca la mayor parte del número de matrículas, notablemente en cursos de formación de profesores. Se conjetura que, en el ámbito de la modalidad a distancia, se presenta terreno fértil para la proliferación de una ideología alineada con las condiciones materiales de un capitalismo flexible, con el fin de formar pedagogos y pedagogas que, guiados por la noción de emprendimiento, se ajustan al orden vigente de inestabilidad y precarización en el trabajo. Dicho esto, el estudio realizado en el segundo semestre de 2023, con enfoque cualitativo, de naturaleza documental y exploratoria, recopiló datos de Proyectos Pedagógicos de Cursos (PPC) de EaD de Pedagogía de instituciones privadas de la región Sudeste, obtenidos a partir de la plataforma e-Mec. El objetivo fue analizar los documentos para identificar la presencia de la ideología del emprendimiento. Se llegó a la conclusión de que la noción de emprendimiento aparece en varias propuestas pedagógicas de los cursos. Se citan, así, variaciones del término como emprendedor, emprendimiento, intraemprendimiento y otros. Se evidenció, también, que la ideología emprendedora permea diferentes partes de los PPC, tales como el histórico y misión de las instituciones, componentes curriculares, proyectos de extensión y, incluso, el perfil del egresado, lo que indica que la docencia es entendida como una actividad emprendedora, alineada con la flexibilidad del capitalismo en su etapa actual de desarrollo.

Palabras clave: Emprendimiento. Educación a Distancia. Licenciatura en Pedagogía. Formación de Docentes.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é, hoje, a modalidade que representa o maior quantitativo de oferta de vagas e novas matrículas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2023). Se, por um lado, isso pode sinalizar movimentos de ampliação, democratização e interiorização do acesso ao ensino superior; por outro lado, há que se problematizar o crescimento exacerbado de propostas de baixa qualidade preocupadas tão somente com

a obtenção de lucros por parte das instituições que veem a educação como mercadoria. É nesse cenário, de embates e contradições imanentes, que a licenciatura em Pedagogia a distância se encontra em face do aumento exponencial de vagas e matrículas.

A preocupação com a qualidade das ofertas que pululam, especialmente nas instituições privadas, levou o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a homologação do Ministério da Educação (MEC), a propor o Parecer CNE/CP nº 4/2024 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de formação de professores. No documento consta, para aquilo que é relevante para este artigo, a obrigatoriedade de no mínimo 50% de atividades presenciais nos cursos de licenciatura a distância – entre atividades de extensão, estágios obrigatórios e atividades práticas.

As DCN de 2024, somadas a outras empreitadas do MEC, evidenciam uma preocupação com a formação docente que enxerga na EaD, de forma muitas vezes superficial, um dos principais problemas da formação inicial de professores no país. Sabe-se, porém, que o problema da educação é complexo e multifacetado, como muito bem a sociologia evidenciou há décadas (Bourdieu; Passeron, 2014). Seja como for, o atual cenário exige uma análise, sobretudo devido à expansão descontrolada da EaD e seu alinhamento aos imperativos de um capitalismo flexível.

Dito isso, o objetivo deste artigo é analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Pedagogia a distância de instituições privadas da região Sudeste do Brasil visando identificar a presença da ideologia do empreendedorismo. Em termos de estrutura, após esta introdução tem-se um debate sobre a ideologia do empreendedorismo. Depois, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Posteriormente, discute-se os dados dos PPCs analisados. Em seguida, tem-se as considerações finais que sintetizam a discussão ora em tela.

2 IDEOLOGIA DO EMPREENDEDORISMO

É preciso pactuar, antes de mais, uma noção mais precisa daquilo que define o conceito de empreendedorismo. Retomemos a discussão clássica de Schumpeter (1985) para compreender a figura do empreendedor como empresário ou sujeito cuja ação carrega um potencial de inovação e desenvolvimento. Com uma disposição para a agência, um valor imanente que visa à destruição criativa, o agente empreendedor destoa

do capitalista médio, que se preocupa tão somente com a adaptação às condições atuais. Vejamos que Schumpeter (1985) faz uma distinção clara entre a posição de classe e o empreendedorismo como um agir criativo. Para esse autor, inclusive, o detentor do meio de produção muitas vezes está imbuído de uma perspectiva conservadora, de manutenção do *status quo* e de vantagem competitiva dentro da ordem. O empreendedor, ao contrário, ainda que não seja por vezes detentor dos meios de produção, é responsável por conduzir mudanças que rompem o atual estado das coisas.

Conforme Martes (2010), essa noção de empreendedorismo compreende o agente de inovação como aquele que recorrentemente desafia as instituições, criando novos padrões e perfis de conformidade. Na medida em que a inovação é o elemento dinâmico da economia, a ação empreendedora desempenha papel fundamental no desenvolvimento econômico. Daí que o empresário ou sujeito que empreende é um agente que carrega especificidades em sua agência, haja vista a decisão racional de transgredir a ordem vigente. A instituição circunscreve a base desse processo de agir, mas conta com um duplo sentido: de apoio à ação propriamente dita, mas também de oposição ao empreendedor que desafia a ordem institucionalizada (Martes, 2010).

Há que se destacar, no entanto, que tal definição para o conceito de empreendedor se deturpa no âmbito do capitalismo flexível. Conforme Harvey (1994), o desenvolvimento capitalista, em sua atual fase de expansão, caracteriza-se, em oposição à rigidez do sistema taylorista-fordista de produção, por uma flexibilidade dos processos de trabalho, bem como dos produtos e padrões de consumo. Noutras palavras, a reestruturação organizacional e produtiva alavancada pelo avanço tecnológico impactou o mundo do trabalho, resultando, entre outros fatores, em contratos laborais mais flexíveis e precarizados.

Como consequência da dissolução cada vez mais alargada do ideal de trabalho livre, mas protegido (Machado da Silva, 2006), produz-se um neossujeito (Dardot; Lava, 2016), que passa a se responsabilizar por uma série de riscos intrínsecos ao regime de acumulação flexível (Harvey, 1994). Conforme esclarecem Dardot e Laval (2016), o neossujeito é o sujeito do capitalismo flexível, que alinha sua subjetividade à precarização do trabalho e à flexibilização das relações produtivas, assumindo uma série de responsabilidades e riscos pelas suas próprias atividades laborais.

Nessa ótica, o sujeito empreendedor se torna o elemento para definir aquilo que desvia do trabalho protegido, sendo ele responsável pelas próprias condições do seu trabalho e pelos riscos que consequentemente assume. Antunes (2018) vai se referir ao trabalhador impelido pelo movimento capitalista como déspota de si mesmo, uma vez que se transforma no próprio responsável pelo controle e disciplina de suas atividades. O empreendedor, portanto, é todo aquele que, para além de experimentar as consequências diretas do capitalismo flexível, arca com os riscos que são transferidos para a esfera do individual.

A partir disso, tem-se a reificação da consciência e um distanciamento do ideal inovador que o agente empreendedor carregaria a partir da noção schumpeteriana, engendrando um semiconceito ou, nos termos de Machado da Silva (2006), um "quase-conceito". Trata-se de noções que

> [...] permitem o acesso ao entendimento racional de fenômenos que no quadro de referência adotado (um sistema conceitual abstrato, estabelecido como generalidade) tende a desconhecer ou considerar como não-essenciais" (Machado da Silva, 2006, p. 84).

Naturaliza-se, ao mesmo tempo em que se banaliza, as variações do conceito-padrão. Variações essas que são incorporadas ao quadro de referência original. Os quase-conceitos são motores de transformação de modelos conceituais formais, obrigando-os a incorporar fenômenos até então tidos como singulares ou atípicos, passando a entendê-los como variações na verdade típicas do quadro conceitual vigente (Machado da Silva, 2006)

A definição que precede cimenta a hipótese, defendida nestas páginas, de que a noção de empreendedor se transmutou, passando de um conceito específico para apreender a variação do capitalista conservador que não dava conta de explicar os movimentos de destruição criativa para, hodiernamente, tornar-se o "quase-conceito" que incorpora as variações típicas do trabalho protegido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Noutros termos, todo aquele que não se enquadra no ideal de trabalho livre, mas protegido (Machado da Silva, 2002), incorpora-se à grande massa amorfa do empreendedor, no contexto de um neossujeito que assume seus próprios riscos (Darot; Laval, 2016) no bojo do capitalismo flexível (Harvey, 1994). Em síntese, "empreendedor" é o conceito coetâneo, ou o discurso que permeia a sociedade em seu momento histórico

atual, para definir tudo – e ao mesmo tempo nada – que se desvia da CLT ou do ideal de trabalho protegido.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada de forma interinstitucional, envolvendo duas instituições, a saber: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e Universidade Federal de Lavras (UFLA). Os procedimentos metodológicos foram divididos entre um docente da UFLA e uma docente do IFSP juntamente com orientandos e orientandas de Iniciação Científica (IC) dessas duas instituições.

No que diz respeito às suas características, a investigação desenvolvida caracterizou-se como documental e exploratória com abordagem qualitativa. De acordo com Severino (2007), a pesquisa documental é ampla, pois abrange não apenas documentos impressos, mas filmes, fotos, áudios, legislações e quaisquer outros que ainda não tiveram seus conteúdos analisados criticamente. Nesse sentido, os documentos enfocados na investigação foram os PPCs dos cursos de Pedagogia ofertados a distância por instituições particulares da região Sudeste. Por outro lado, o caráter exploratório da investigação se deveu à busca, nos PPCs, pelo uso do termo empreendedorismo e seus derivados como expressão do ideário capitalista flexível na formação de professores.

O estudo foi subdividido em passos. O primeiro deles consistiu em pesquisar, no *site* e-MEC (https://emec.mec.gov.br/emec/nova), universidades da região Sudeste do Brasil que ofertam cursos de licenciatura em Pedagogia a distância. Após o resultado da busca, a planilha gerada foi filtrada a fim de organizar os dados. Sendo assim, por meio da coluna “categoria administrativa”, foram excluídas todas as instituições públicas (incluindo as municipais) e as privadas sem fins lucrativos (confessionais e/ou comunitárias). A partir da coluna “situação”, excluiu-se as instituições extintas ou em extinção. Resultou-se, assim, nos seguintes quantitativos: 96 instituições de São Paulo (SP); 80 instituições de Minas Gerais (MG); 54 instituições do Espírito Santo (ES); e 55 instituições do Rio de Janeiro (RJ).

Após selecionar as instituições, iniciou-se o processo de busca do Projeto Político Pedagógico dos cursos. A primeira tentativa foi mediante consulta a dados disponíveis

nas páginas virtuais. Quando não foi encontrado o PPC publicamente disponível, recorreu-se ao contato direto via WhatsApp, e-mail e, em último caso, telefone. Apesar das diferentes tentativas de acesso, em muitos casos as orientandas e os orientandos de IC lidaram com entraves, como desconhecimento dos profissionais de atendimento acerca do documento, valor cobrado para acessá-lo, promessa de envio apenas depois da matrícula, direcionamento à matriz curricular já disponível no *site* etc. Isso fez com que, na pesquisa, conseguíssemos um número reduzido de PPCs. Aliás, o desafio de acesso a tal documento é um dado de extrema importância. Pois desvela percalços, muitas vezes motivados por interesses escusos, que foram impostos pelas instituições. Vale destacar que os passos descritos foram percorridos no segundo semestre de 2023.

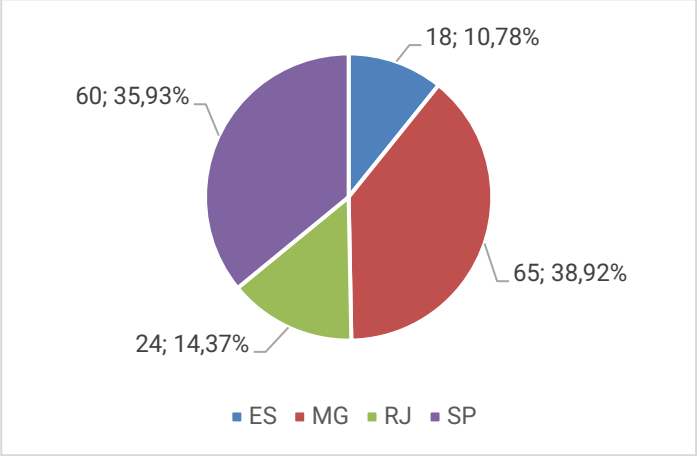
Posteriormente ao processo de busca dos PPCs, foi feita uma análise para excluir documentos duplicados - isso porque uma mesma instituição ofertava, por exemplo, o mesmo curso em estados diferentes. Esse procedimento resultou nos seguintes quantitativos: RJ: 13, SP: 10, MG: 9, e ES: 1. Procurou-se, assim, manter o PPC na pasta referente ao estado de origem/sede da instituição. Quando essa informação não foi encontrada no documento, a escolha foi aleatória, uma vez que, no geral, todos os PPCs filtrados nessa etapa foram efetivamente analisados.

Para a análise, buscou-se, no documento, por meio do comando control+F, pelo radical “empreend”, a fim de identificar variações terminológicas relacionadas à noção de empreendedorismo. Numa planilha de Excel, foram organizados os seguintes dados: nome completo da instituição, sigla, palavra(s) encontrada(s) a partir do radical “empreend”, seção em que cada palavra aparece e um recorte do trecho no qual o termo foi encontrado. Esses dados foram, então, quantificados e organizados, a fim de que pudessem ser apresentados e discutidos a seguir.

4 A IDEOLOGIA DO EMPREENDEDORISMO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Com vistas a identificar a incidência de variações de palavras a partir do radical “empreend”, fizemos uma quantificação separada por estado. Procuramos averiguar quantas vezes palavras relacionadas ao empreendedorismo apareceram nos PPCs das instituições. O Gráfico 1 organiza esses dados.

Figura 1 – Palavras encontradas a partir do radical "empreend" e suas respectivas quantidades separadas pelas instituições de cada estado*.

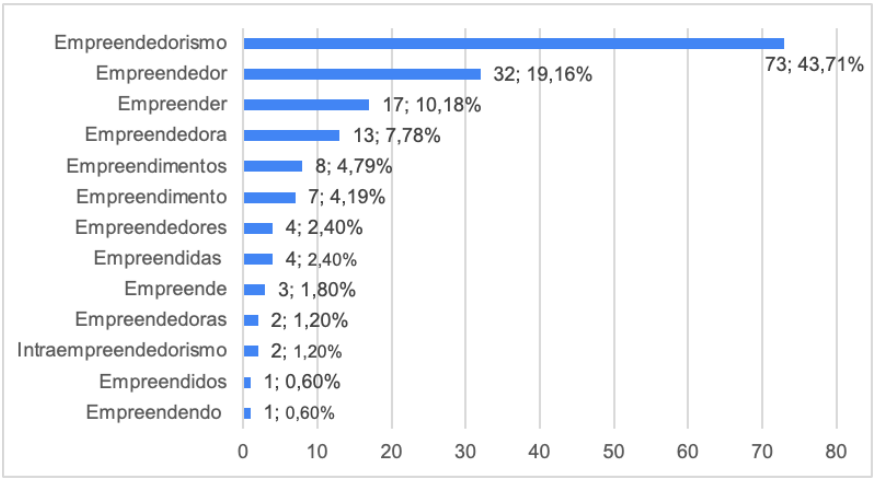


Fonte: Autoria própria, 2025.

Constata-se que Minas Gerais é o estado cujas instituições mais mencionaram, em seus PPCs, a palavra "empreendedorismo" e suas variações. Em seguida, tem-se o estado de São Paulo, com 60 variações do radical "empreend". Rio de Janeiro e Espírito Santo apresentaram, respectivamente, 24 e 18 recorrências de termos nos PPCs.

Buscando aprofundar a análise das palavras encontradas, quantificamos cada termo identificado nos documentos das instituições. Essa informação foi organizada no Gráfico 2.

Figura 2 – Palavras encontradas a partir do radical "empreend" e suas respectivas quantidades[1].



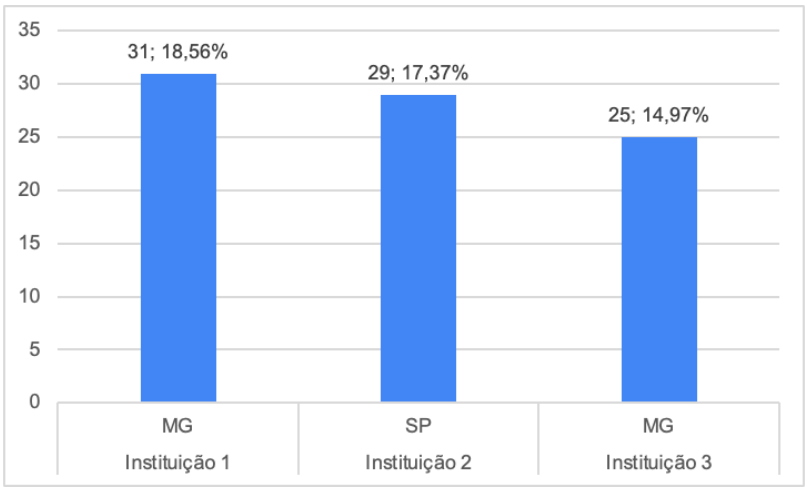
[1] As porcentagens foram calculadas a partir do total de ocorrências encontradas em todos os PPCs (total de 167).

Fonte: Autoria própria, 2025.

A palavra “empreendedorismo” foi a que mais apareceu nos PPCs, com 73 incidências. Logo após, tem-se “empreendedor”, com 32 menções. Depois, apareceram “empreender” e “empreendedora”, com 17 e 13 recorrências, respectivamente. Cabe citar, aliás, outras variações do radical “empreend”, que evidenciam distintas formas de materialização do conceito nos documentos, tais como empreendimento(s), empreende, intraempreendedorismo e empreendendo.

Colimando melhor organizar as informações, dividimos as incidências do radical “empreend” de acordo com as instituições e seus respectivos estados. Foi nossa intenção observar quais as três instituições cujos PPCs mais mencionam a palavra empreendedorismo e suas variações. Associamos esse dado ao respectivo estado da instituição. As informações foram organizadas e apresentadas no Gráfico 3 a seguir.

Figura 3 – As três instituições, e seus respectivos estados, em que foram identificadas mais variações do radical “empreend” nos PPCs[2].



Fonte: Autoria própria, 2025.

Os estados MG e SP foram os que tiveram instituições cujos PPCs mais mencionam a palavra empreendedorismo e suas variantes. A instituição 1, de Minas Gerais, apresentou 31 variações do radical “empreend”. Por sua vez, a instituição 2, de São

[2] As porcentagens foram calculadas a partir do total de ocorrências encontradas em todos os PPCs (total de 167).

Paulo, contou com 29 incidências de termos relacionados. Por fim, a instituição 3, também de Minas Gerais, apresentou 25 variantes do conceito de empreendedorismo.

Precisamos destacar que, nalguns casos, o termo foi encontrado sem que houvesse uma relação direta para com a ideologia problematizada nestas páginas. Como exemplo, em alguns PPCs o termo aparece ao se mencionar empreendimentos de empresas terceirizadas que têm relação com projetos e atividades da instituição - e não necessariamente do curso. A palavra “empreendimento” também é usada, por vezes, para se referir a alguma ação de maneira genérica, sem um conteúdo heurístico que nos possibilite problematizar o empreendedorismo como conceito esvaziado no capitalismo flexível.

Ao fazer uma análise qualitativa, observa-se a presença em seções como grade curricular, mercado de trabalho, histórico da instituição, perfil institucional, política de extensão, missão institucional, atividades complementares da graduação, proposta pedagógica do curso etc. Em alguns documentos, é expressa a associação entre o perfil do egresso, isto é, o pedagogo ou a pedagoga e a noção de um profissional empreendedor. Vejamos alguns trechos que ilustram essa relação e outros aspectos de relevância.

> Além disso, o Pedagogo pode atuar como empreendedor ou consultor em educação, prestando serviços educacionais de maneira autônoma (Instituição do RJ).
>
> Assim, alia-se à formação do educador, o espírito empreendedor, investigativo e comprometido para desenvolver com autonomia e flexibilidade o seu trabalho, além da disposição para se envolver em trabalho coletivo, considerando a natureza do trabalho escolar (Instituição de SP).
>
> No entanto, a história [da instituição] só se faz possível com *a união de outros empreendedores, também professores da educação superior* que dividem a mesma linha de pensamento e os mesmos ideais, dentre eles, o atual Pró-Reitor Administrativo Financeiro [...] (Instituição de MG).

Num dos PPCs, associa-se o pedagogo a um empreendedor que atua de maneira autônoma. São claros os indícios de uma percepção de empreendedorismo que, na verdade, implica um profissional responsável pelas suas próprias atividades - incluindo os riscos, o sucesso e eventualmente o fracasso de sua profissão (Dardot; Laval, 2016; Antunes, 2018). Noutro documento, fala-se em espírito empreendedor, também relacionado à autonomia e, de modo bastante explícito, à flexibilidade do trabalho.

Destaca-se, inclusive, a vinculação de professores da educação superior, na apresentação do histórico de uma das instituições, à noção de empreendedores. Quer dizer, a docência vista como uma atividade de empreendimento - ou o docente como um empreendedor.

Tais análises ratificam o distanciamento do que se entende por empreendedorismo quando se compara o conceito àquilo que é propugnado por Schumpeter (1985). O empreendedor enquanto sujeito com uma disposição inclinada à inovação capaz de romper com a ordem vigente, ou seja, um profissional que desafia as instituições, cede à perspectiva de um trabalhador autônomo, que lida com a flexibilização presente num regime de acumulação flexível (Harvey, 1994). Tem-se o uso do conceito de empreendedorismo, portanto, como algo esvaziado, para se referir a tudo - e ao mesmo tempo nada – que desvia do trabalho formal amparado pela CLT. Trata-se do profissional autônomo, que lida com a flexibilidade e se alinha às condições objetivas do atual cenário econômico.

Os dados com os quais nos deparamos, nessa primeira incursão nos PPCs dos cursos, permitem-nos conjecturar, pois, que há um movimento de formação de pedagogos e pedagogas que visa incorporar, já na graduação, valores atinentes ao ideal de empreendedor. Porém, não como sujeito que desafia o plano institucional e demonstra uma racionalidade calcada na inovação capaz de romper com a ordem vigente; mas sim sob a ótica de um trabalhador ou trabalhadora que lida com o capitalismo flexível (Harvey, 1994) ou o regime de produção pós-fordista (Larangeira, 1997). O resultado direto é uma ideologia visando equalizar a percepção subjetiva às condições objetivas (Machado da Silva, 2006), fazendo com que o pedagogo ou a pedagoga não conceba nada para além do real imediato (Adorno, 2006), adaptando-se e conformando-se aos predicados que regem o capitalismo contemporâneo, a saber: instabilidade, precarização das relações trabalhistas, autorresponsabilização pelo próprio sucesso ou fracasso, desoneração do Estado no tocante à oferta de trabalho e às condições de emprego etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos PPCs de instituições privadas que ofertam cursos de licenciatura em Pedagogia a distância possibilitou-nos encontrar dados importantes. Variações do radical “empreend” foram encontradas em vários documentos, inclusive com instituições

chegando a totalizar 29 menções a termos relacionados. Numa análise qualitativa, percebe-se que a noção de empreendedorismo perpassa seções variadas, tais como projeto pedagógico, histórico da instituição, perfil do egresso, atividades complementares da graduação, política de extensão etc.

Os resultados apresentados neste artigo possibilitam identificar indícios de uma ideologia do empreendedorismo na formação do pedagogo ou da pedagoga. No entanto, outras investigações se mostram necessárias, como aquelas que pretendemos fazer para além destas páginas. Nesse sentido, registramos o interesse em dar continuidade, estendendo a análise para outros estados e regiões do Brasil, além de burilar a apreciação qualitativa dos PPCs a fim de identificar relações entre a aparição do radical “empreend” e seu conteúdo nos documentos investigados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023:** principais resultados. 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nº 04*, de 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2024. Acesso em: 26 nov. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo, Boitempo, 2016.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, jul. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbso/v35n122/a06v35n122.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

LARANGEIRA, Sônia Maria Guimarães. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio D. (org.). **Trabalho e tecnologia:** dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997. p.89-94.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. Da informalidade à empregabilidade (reorganizando a dominação no mundo do trabalho). **Caderno CRH**, [S. l.], v. 15, n. 37, 2006. DOI: 10.9771/ccrh.v15i37.18603. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18603. Acesso em: 15 mar. 2025.

MARTES, Ana Cristina Braga. Weber e Schumpeter: a ação econômica do empreendedor. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 30, n. 2, p. 254–270, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rep/a/J34vkgf9BK7BSN4WgYYvspK/#. Acesso em: 22 mar. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHUMPETER, Joseph. **Teoria do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1985.

Sobre os autores

Braian Veloso
Professor no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade (PPGE-UFLA). Também docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Mestre e doutor pelo PPGE-UFSCar. Também é doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte-UFSCar). Também é membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI/CNPq/UFLA). Recentemente, suas pesquisas versam sobre a intersecção entre educação e tecnologias, abrangendo desdobramentos diversos.
E-mail: braian.veloso@ufla.br

Luciane Penteado Chaquime
Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010). Mestra e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens - Grupo Horizonte. Atualmente é Professora de Educação/Pedagogia no IFSP Campus Matão.
E-mail: lupenteado@ifsp.edu.br

Julia Sulamita de Oliveira
Estudante do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Matão. Bolsista de Iniciação Científica (IC) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: julia.sulamita@aluno.ifsp.edu.br

Fabiana Aparecida Faria
Estudante do curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: fabiana.faria1@estudante.ufla.br

Santhiago de Alvarenga Andrade
Estudante do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Matão. Bolsista de Iniciação Científica (IC) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: s.alvarenga@aluno.ifsp.edu.br

Maria Clara Vale Ribeiro
Estudante do curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi bolsista de Iniciação Científica (IC) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: maria.ribeiro11@estudante.ufla.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

O SEMIPRESENCIAL E A IMPOSIÇÃO DO SEMICONCEITO: DESAFIOS DO MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SEMI-PRESENTIAL EDUCATION AND THE IMPOSITION OF THE SEMI-CONCEPT: CHALLENGES OF THE REGULATORY FRAMEWORK FOR DISTANCE EDUCATION

LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL Y LA IMPOSICIÓN DEL SEMICONCEPTO: DESAFÍOS DEL MARCO REGULATORIO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Braian Veloso
Universidade Federal de Lavras

RESUMO. A expansão acelerada da Educação a Distância (EaD) ao longo das últimas décadas, mormente na formação de professores, tem levado a uma série de debates sobre a qualidade dos processos formativos. Fato é que muitas propostas têm sido empreendidas com uma noção de qualidade economicamente orientada, pouco preocupadas com a qualidade dos profissionais egressos. Diante dos desafios enfrentados na educação brasileira, recentemente o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) apresentaram o novo marco regulatório da EaD. Dentre as mudanças, cita-se a criação de uma "modalidade", chamada de semipresencial, para abarcar os cursos de formação docente. Haja vista tal cenário, este ensaio teórico tem, como objetivo geral, problematizar a proposta de uma educação semipresencial, identificando-a como tentativa de imposição ou retomada de um semiconceito. Com abordagem qualitativa, o texto resgata autores e discussões para problematizar o cenário atual. Busca-se lançar luzes sobre os debates hodiernos, trazendo inquietações consideradas necessárias. Chega-se à afirmação de que o assim chamado *semipresencial* é um *semiconceito* que condena os fenômenos à sua incompletude, inviabilizando olhares críticos e alinhados às características histórico-sociais. Ignora-se, assim sendo, os próprios processos de hibridização da sociedade e das práticas educacionais. Produz-se uma noção superficial do objeto que obnubila desafios e entraves reais.

Palavras-chave: Educação a Distância. Novo Marco Regulatório. Semipresencial. Semiconceito.

ABSTRACT. The accelerated expansion of Distance Education (DE) over recent decades, especially in teacher education, has led to a series of debates concerning the quality of training processes. In fact, many initiatives have been undertaken based on an economically oriented notion of quality, with little concern for the quality of graduating professionals. In response to the challenges faced by Brazilian education, the National Education Council (CNE) and the Ministry of Education (MEC) have recently introduced a new regulatory framework for DE. Among the changes is the creation of a new "modality," called blended learning, aimed at encompassing teacher education programs. In light of this context, this theoretical essay aims to critically examine the proposal of blended education, identifying it as an attempt to impose or reintroduce a semi-concept. Using a qualitative approach, the text draws on authors and theoretical discussions to critically analyze the current scenario. It seeks to shed light on contemporary debates, raising questions deemed necessary. It concludes that the so-called blended learning is a semi-concept that condemns educational phenomena to incompleteness, hindering critical

CC BY

perspectives aligned with historical and social contexts. Consequently, it disregards the very processes of hybridization inherent in society and educational practices. This results in a superficial understanding of the object, obscuring real challenges and obstacles.

Keywords: Distance Education. New Regulatory Framework. Blended Learning. Semi-concept.

RESUMEN. La expansión acelerada de la Educación a Distancia (EaD) en las últimas décadas, especialmente en la formación de docentes, ha generado una serie de debates sobre la calidad de los procesos formativos. De hecho, muchas propuestas se han desarrollado con una noción de calidad orientada económicamente, con escasa preocupación por la calidad de los profesionales egresados. Ante los desafíos que enfrenta la educación brasileña, recientemente el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Ministerio de Educación (MEC) presentaron el nuevo marco regulatorio de la EaD. Entre los cambios se destaca la creación de una nueva "modalidad", denominada semipresencial, destinada a abarcar los cursos de formación docente. Ante este escenario, este ensayo teórico tiene como objetivo general problematizar la propuesta de una educación semipresencial, identificándola como un intento de imposición o de recuperación de un semiconcepto. Con un enfoque cualitativo, el texto recupera autores y discusiones teóricas para problematizar el escenario actual. Busca arrojar luz sobre los debates contemporáneos, planteando cuestionamientos considerados necesarios. Se llega a la afirmación de que lo denominado semipresencial constituye un semiconcepto que condena los fenómenos a su incompletitud, imposibilitando miradas críticas y coherentes con las características histórico-sociales. De este modo, se ignoran los propios procesos de hibridación de la sociedad y de las prácticas educativas. Esto produce una noción superficial del objeto que oscurece los desafíos y obstáculos reales.

Palabras clave: Educación a Distancia. Nuevo Marco Regulatorio. Semipresencial. Semiconcepto.

1 INTRODUÇÃO

Recentemente, a comunidade acadêmica se deparou com o novo marco regulatório da Educação a Distância (EaD), publicado no primeiro semestre de 2025 (Brasil, 2025). Após expectativas e um considerável período de espera, o Ministério da Educação (MEC) anunciou novas regras e características para a oferta de cursos a distância, com especificidades que influem na formação de professores por meio dessa modalidade.

Dentre as principais mudanças, cabe destacar a proposição do que podemos chamar de formato *semipresencial*. Uma espécie de nova modalidade, direcionada às licenciaturas, que traz porcentagens específicas para a carga horária de atividades que devem ser realizadas presencialmente, definindo, ainda, a carga horária de atividades permitidas virtualmente. Cria-se uma distinção e separação estanque entre momentos síncronos e assíncronos, previamente definidos pela legislação.

Diante do cenário que se perfila, e tendo em vista os desafios que se impõem às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que ofertam cursos na EaD, o objetivo deste ensaio teórico é problematizar a proposta de uma educação semipresencial, identificando-a como tentativa de imposição ou retomada de um semiconceito. Entende-

se que a divisão de carga horária feita pelo MEC é notadamente superficial, o que significa uma determinação que forja separações que não se coadunam com a realidade histórico-social de uma sociedade híbrida.

No tocante à organização deste ensaio, após a introdução, tem-se a apresentação do novo marco regulatório da EaD. Em seguida, define-se o que estamos chamando, neste artigo, de semiconceito. Posteriormente, problematiza-se a ideia de semipresencialidade como um semiconceito. As considerações finais sintetizam e arrematam o debate ora em tela.

2 A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E O SURGIMENTO DE UM NOVO MARCO REGULATÓRIO

A Educação a Distância é uma modalidade que tem crescido vertiginosamente no Brasil. Informações do Censo da Educação Superior de 2023 ratificam que os cursos a distância já representavam, à época, quase a metade do total de matrículas. Em se tratando de licenciaturas, os dados são ainda mais expressivos, com mais de 60% de matrículas nessa modalidade e, no que diz respeito especificamente à licenciatura em Pedagogia, aproximadamente 80% de pessoas optaram pela EaD (Brasil, 2023).

Se, por um lado, os cursos a distância têm potencial para democratizar e ampliar o acesso, permitindo que estudantes tenham aulas em importantes universidades e com renomados docentes, em que pesem os desafios da distância geográfica (Moore; Kearsley, 2007); por outro lado, há que se considerar a profusão de propostas economicamente orientadas, pouco preocupadas com a qualidade do perfil profissional dos egressos. Esse cenário alarmante, de crescimento descontrolado da EaD, com recorrência de ofertas precarizadas, levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o MEC a criarem medidas emergenciais para interromper ciclos e processos em curso há pelo menos duas décadas.

Destacamos que são legítimos os esforços envidados no que toca à busca por qualidade e critérios de avaliação condizentes para com as especificidades da EaD. No entanto, como é de praxe na história do Brasil naquilo que compete às medidas para lidar com problemas reais e legítimos, tem-se proposições por vezes apressadas, que

apequenam a complexidade dos desafios e são levadas a cabo por sujeitos não especializados no tema – ou com interesses escusos.

Exemplo sintomático da resposta atabalhoada do MEC são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), homologadas em 2024, que impingem à formação de professores a distância uma obrigatoriedade de 50% de presencialidade (Brasil, 2024). Ataca-se diretamente o atual formato da EaD ao passo que são negligenciados outros problemas patentes na formação docente, como o alinhamento aos interesses de organismos multilaterais ou mesmo a uma formação com resquícios tecnicistas e calcada numa questionável compreensão rasa da pedagogia por competências.

Fato é que a formação de professores a distância, a despeito de todos os problemas perpetrados por iniciativas esdrúxulas de instituições com interesses perniciosos, tem se mostrado como baluarte para manter, tanto quanto possível, a entrega à sociedade de docentes formados para ocuparem postos de trabalho na educação básica. Ora, cabe reforçar que as licenciaturas têm sido cada vez menos atraentes para os jovens, devido a diversos fatores como precarização das condições de trabalho, salários nada atrativos, insegurança nos espaços escolares, dentre outros. Evidentemente, não se advoga, nestas páginas, uma formação a qualquer custo, para aumentar índices quantitativos sem nenhum olhar crítico para a qualidade. Seja como for, enxergar a EaD como o problema da educação brasileira – e não como possível parte da solução – é uma perspectiva em demasia tacanha.

Daí que a resposta do CNE e do MEC aos desafios reais da expansão desenfreada das licenciaturas a distância parece-nos, já o dissemos, apressada e com visões subjacentes questionáveis. Mais uma vez na história, deparamo-nos com discursos que parecem ter encontrado as causas dos problemas educacionais, cabendo à gestão do Estado tão somente atacá-las. Toda e qualquer proposta de solução imediatista, sem criticidade e sem amplo apoio de especialistas da área tende a produzir respostas questionáveis – cabendo citar o Novo e o Novíssimo Ensino Médio como exemplos cabais.

3 A IMPOSIÇÃO DE UM SEMICONCEITO

Em primeiro lugar, cabe-nos esclarecer o que chamamos de *semiconceito*. Retomemos a discussão da teoria crítica para a compreensão do que autores como Adorno e Horkheimer (1985) chamaram de semicultura. Esta se relaciona à mercantilização e à industrialização da cultura, mediante, sobretudo, os meios de comunicação de massa e, mais recentemente, as tecnologias digitais, que padronizam, massificam e alienam os sujeitos. Produz-se, com isso, uma consciência sem criticidade, incapaz de vislumbrar o mundo para além do real imediato. O sujeito se encontra, nessa ótica, sob os grilhões da semiformação, que passa a tolher sua autonomia e sua capacidade de reflexão (Adorno; Horkheimer, 1985).

A semicultura é a crise da formação cultural. Não é a falta de cultura, mas a anulação de suas possibilidades libertadoras (Duarte, 2003). Tem relação direta para com a castração do indivíduo, impedido de se afirmar como sujeito que pensa e age no mundo, com o mundo e sobre o mundo. “A semicultura não é um estado intermediário para alcançar a cultura; é, na verdade, sua maior inimiga” (Duarte, 2003, p. 163).

O que precede permite-nos uma compreensão, à luz da teoria crítica, do prefixo “semi”. Ele exprime a ideia de *metade*, *quase*, ou seja, algo incompleto (Porto Editora, 2025, on-line). Empregado nas traduções das obras de autores da Escola de Frankfurt, esse prefixo representa a incompletude da formação e da cultura, mas não no sentido de *vir a ser*. Em verdade, tem-se o esgarçamento das potencialidades do objeto em análise, impedido de expandir-se; ou, melhor, reduzido e condenado à sua incompletude alienante.

O *semipresencial* pode ser entendido como um *quase* presencial, porém, não no prisma de *vir a ser*, mas de enfraquecimento ou mesmo solapamento de seu potencial. É, como propugnamos nestas páginas, um *semiconceito*. Vale elucidar o que estamos defendendo. De acordo com Machado da Silva (2002), existem noções, em âmbito teórico-científico, que “permitem o acesso ao entendimento racional de fenômenos que o quadro de referência adotado (um sistema conceitual abstrato, estabelecido como generalidade) tende a desconhecer ou considerar como não-essenciais” (p. 84). O autor se refere ao termo “quase-conceito” para definir conceitos que buscam apreender fenômenos que se desviam da lógica formal e teórica atualmente vigente no paradigma de certa área do conhecimento.

Quando um objeto é analisado e suas características não se enquadram no referencial adotado, produz-se "quase-conceitos", isto é, variações do conceito-padrão que se incorporam ao quadro de referência original e visam "explicar" ou "apreender" os desvios. O resultado desse tipo de empreitada teórico-científica é deletério para a ciência. Negligencia-se as especificidades intrincadas de fenômenos que têm suas lógicas de produção e organização próprias. Não cabem, pois, em generalizações que reduzem todo desvio a um único e mesmo "quase-conceito".

Em que pese a importante contribuição para a análise que fazemos, a discussão de Machado da Silva (2002), acreditamos, tem colorações um pouco distintas do que pretendemos neste texto. O semiconceito é, a bem dizer, uma redução do fenômeno e de suas características. Não só é incapaz de apreender a amplitude, como engendra efeitos ideológicos no sentido de cristalizar sua incompletude. Inviabiliza o pensamento crítico e a análise fidedigna da realidade material. Com efeito, obstaculiza a compreensão que esteja para além do real imediato – ou do ideológico. Não é, afinal, uma ponte para a construção do conceito, mas sim uma redução à parcialidade, à alienação e à incompletude na observação do fenômeno.

4 A "MODALIDADE" SEMIPRESENCIAL E A IMPOSIÇÃO DE UM SEMICONCEITO

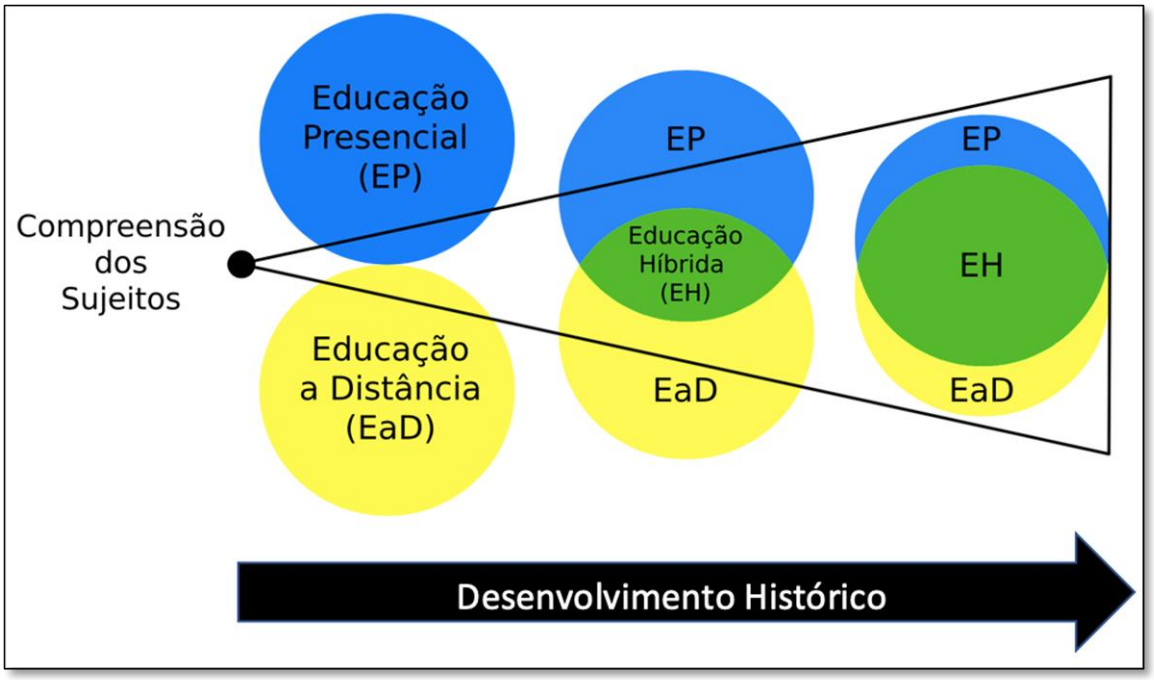
O semipresencial apresentado pelo novo marco regulatório da EaD é um retorno ao reducionismo da presencialidade imediatamente associada à qualidade. É a educação presencial tolhida, que perde sua identidade e não se reencontra; entremeada pelo *quase*, contribui para a construção dos tabus, como

> [...] sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém, com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (Adorno, 2023, p. 106).

Alhures, propusemos que a separação estanque entre EaD e educação presencial contraria o desenvolvimento de processos híbridos, que perpassam a sociedade. Defendemos que a própria história, em sua materialidade, condena as dicotomias a uma alienação da realidade (Veloso; Mill; Moreira, 2023). Somos seres híbridos, numa

sociedade ubíqua. De tal sorte que a dissociação estéril é contraproducente e não se coaduna com a realidade histórico-social.

Figura 1 – Proposta de esquema para ilustrar o processo de hibridização como tendência histórica.



Fonte: Veloso, Mill e Moreira (2023, p. 15).

A Figura 1, a partir dos estudos de Veloso, Mill e Moreira (2023), assevera que a hibridização é um processo histórico. Nesse sentido, as separações estanques, produzidas durante o desenvolvimento da EaD, perdem a sua base material ao passo que a compreensão dos sujeitos tende a se ampliar, evidenciando que a regra é a mistura, e não mais a dissociação. Veloso, Mill e Moreira (2023) são enfáticos ao dizer que, nessa análise, não se está afirmando que a educação híbrida seja a resolução dos problemas educacionais. O que os autores discutem são, na verdade, as condições materiais que influem nas percepções subjetivas dos sujeitos. Na medida em que a sociedade, em seu desenvolvimento histórico-social, é híbrida, as práticas educacionais se mostram cada vez mais hibridizadas, tornando a separação entre o virtual e o não-virtual um esforço artificial e contrário àquilo que se produz na realidade material. Daí que a

semipresencialidade proposta pelo MEC é, assim, um retorno à produção artificial de distinções que estão na contramão da materialidade.

Isso não significa, obviamente, que iniciativas visando assegurar qualidade e seriedade para a EaD, mormente na formação de professores, sejam dispensáveis. Ao contrário, o crescimento desenfreado, com atenção para várias das propostas em instituições privadas unicamente preocupadas em auferir lucro, exige-nos o ato de (re)pensar as práticas, os referenciais de qualidade e as políticas de avaliação e acompanhamento. No entanto, atacar a EaD e reduzi-la ao engodo do semiconceito, por meio do retorno à "modalidade" semipresencial, é trazer respostas que, em vez de solucionar o problema, agravam-no.

A dialética do esclarecimento se reafirma. O desenvolvimento dos estudos na área de EaD expandem a compreensão acerca da modalidade, evidenciando-nos possibilidades, entraves, desafios, pontos de interesse etc. O processo de aclarar o ensino-aprendizagem a distância supera tabus e mitos. Ao mesmo tempo, contudo, o crescimento vertiginoso da EaD a torna uma nova espécie de panaceia ou, no extremo oposto, o principal problema da educação no Brasil. Retorna-se à visão tacanha, apequenando a complexidade dos processos educacionais e seus desafios no país.

O semiconceito é pernicioso, porquanto interrompe os esforços para construir algo que esteja para além do real imediato. Prejudica o conhecimento científico, porque ignora a complexidade e a envergadura de fenômenos complexos como a expansão da EaD. Ora bem, compreendemos que o semiconceito deve ser combatido, considerando-se que não nos auxilia na apreensão do real, ao mesmo tempo em que torna a incompletude empedernida e, por isso mesmo, incapaz de sobrepujar-se. Semipresencialidade e semiconceito estão imbricados, porque nos impelem novamente à penumbra de um saber parcial, alienado, insuficiente e que não abre vias para os necessários avanços.

Dito isso, a atual conjuntura compele-nos aos questionamentos basais: o problema da educação no Brasil é, unicamente, a formação de professores a distância? A redução dos processos formativos ao modelo central-polos (Mill, 2012) é o real caminho para a qualidade? Presencialidade é sinônimo de qualidade? É possível sustentar a formação de docentes no Brasil apenas com políticas emergenciais como "pé-de-meia das licenciaturas" que não atingem as causas sociais dos problemas? Não existem respostas

simples para perguntas como essas. Qualquer tentativa de produzir panaceias tende aos semiconceitos. Estes que, além de não nos ajudarem, condenam os processos, os fenômenos e os objetos à sua incompletude teórica e analítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio é, antes de mais, uma provocação em face do novo marco regulatório da EaD. Sabe-se que propostas de cursos a distância de baixa qualidade pululam no Brasil. O que demanda, por parte do poder público, olhares atentos e políticas públicas calibradas para as necessidades e exigências da EaD. Logo, não se questiona, em nenhuma medida, as ações que visam à produção e à manutenção de uma qualidade socialmente referenciada na modalidade a distância.

O que é questionado neste ensaio é a resposta dada para um desafio real. O retorno ao que tem sido chamado de “modalidade” semipresencial lança-nos novamente num limbo, sem possibilidade de vislumbres para uma EaD pública de qualidade ante a escassez de recursos e a atual política de fomento – cita-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como um semiconceito, a proposta do novo marco regulatório escancara preconceitos e dificuldades para apreender o fenômeno. Mais uma vez, somos instados a dedicar esforços intelectuais para a crítica necessária àquilo que é posto de modo precipitado e sem ampla consulta a especialistas e profissionais da área.

Com as palavras que delineiam este ensaio, convidamos, portanto, pesquisadores e pesquisadores para que se somem ao debate. É de fundamental importância que nós, profissionais da educação que lidam há anos com os cursos a distância, nos posicionemos visando construir políticas públicas significativas e efetivas. Proibir a EaD não é o caminho mais sensato. Apequená-la tampouco parece ser a solução para os óbices hodiernos. Somente com um olhar crítico e consciente poderemos pensar em políticas públicas para a modalidade que consigam, realmente, promover uma qualidade socialmente orientada.

6 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023:** principais resultados. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 maio 2025.

DUARTE, Rodrigo. Teoria crítica e indústria cultural. **ALEA: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 161–166, jan./jun. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alea/a/6jqXxFJG7d7ptzhWh7Y4dzH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 jun. 2025.

MACHADO DA SILVA, L. A. Da informalidade à empregabilidade (reorganizando a dominação no mundo do trabalho). **Caderno CRH**, [S. l.], v. 15, n. 37, 2006. DOI: 10.9771/ccrh.v15i37.18603. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18603. Acesso em: 15 mar. 2025.

MILL, Daniel. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

PORTO EDITORA. **semi-**. In: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/semi-. Acesso em: 5 jun. 2025.infopedia.pt+5infopedia.pt+5infopedia.pt+5

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel; MOREIRA, José António. Educação híbrida como tendência histórica: análise das realidades Brasileira e Portuguesa. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 44, p. e23864, 2023. DOI: 10.5585/44.2023.23864. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23864. Acesso em: 5 jun. 2025.

Sobre os autores

Braian Garrito Veloso
Professor no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente permanente no Programa de Pós-

Graduação em Educação dessa universidade (PPGE-UFLA). Mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Também é doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte-UFSCar). Também é membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI/CNPq/UFLA). Recentemente, suas pesquisas versam sobre a intersecção entre educação e tecnologias, abrangendo desdobramentos diversos.
E-mail: braian.veloso@ufla.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

EDUCAÇÃO DIGITAL ONLIFE E LUTO NA ERA DO ETERNAL SCROLL: RELATO DE MEDIAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL

Márden Cardoso Miranda Hott
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este relato de experiência detalha a facilitação de um grupo privado de suporte ao luto, operante online entre 2023 e 2024, agregando cerca de 150 indivíduos. A iniciativa, ancorada na Educação Digital OnLIFE, emergiu da escuta sensível em mídias sociais para reverter o efeito paralisante de memórias digitais de entes falecidos. Tais memórias desmotivavam participantes no acesso à internet para fins acadêmicos e profissionais. O estudo ressalta uma lacuna crítica no amparo institucional formal ao luto, onde a perda subnotificada impacta a trajetória educacional e a saúde dos estudantes. A mediação, por escuta empática e fomento à produção textual entre pares, transformou a interação dos participantes com o ambiente virtual. Eles mobilizaram conhecimentos emocionais e partilharam estratégias de ressignificação da dor, superando a inibição e a melancolia que os impediam de engajar-se em plataformas digitais para estudo e atividades profissionais. O *eternal scroll*, inicialmente causador de sofrimento, impulsionou o desenvolvimento de um letramento digital afetivo. O grupo funcionou como refúgio e ambiente pedagógico transformador, capacitando os sujeitos a navegar plataformas digitais com autonomia e bem-estar, usando-as construtivamente. Conclui-se que a educação digital, articulada à escuta ativa e ao acolhimento afetivo, é um instrumento fundamental de cuidado coletivo e desenvolvimento humano em situações-limite como o luto.

Palavras-chave: Educação digital. Luto. Redes sociais. Tecnologias digitais. Mediação.

1 INTRODUÇÃO

A vivência do luto, reconfigurada pelas tecnologias digitais, inaugura novos horizontes para manifestação e processamento. Blass et al. (2022, p. 5) elucidam que espaços virtuais propiciam continuidade de vínculos por práticas simbólicas e interações que transcendem público e privado, conferindo dimensão inédita ao enlutamento. Assim, o luto, antes restrito ao íntimo, agora se encontra no ciberespaço, onde a interação se torna pilar na reconstrução de sentidos e emoções.

A Educação Digital (ED) desponta em práticas com tecnologia. Schlemmer e Moreira (2020, p. 107) propõem OnLIFE, concebendo aprendizagem contínua em ecossistemas digitais, esmaecendo as fronteiras entre o online e o offline. Essa perspectiva demonstra a capacidade dos enlutados educarem-se em rede, elaborando e

CC BY

ressignificando a ausência, evidenciando a abrangência da ED além do ensino formal, englobando práticas afetivo-existenciais.

Este relato alinha-se à Trilha Temática VI: Assistência, Acessibilidade e Inclusão na EaD. Ao examinar um modelo de acolhimento ao luto, a iniciativa exemplifica a ED OnLIFE como metodologia de cuidado e inclusão, essencial à permanência discente. Sublinha-se o potencial da convivência digital para aprendizagem e reconstrução da dor, e a importância de instituições de ensino online repensarem políticas de assistência, para evitar evasão de alunos vulneráveis. Diante da lacuna no amparo institucional formal ao luto subnotificado, destaca-se o papel da ED OnLIFE ao se apresentar como uma resposta vital para a inclusão e o suporte a esses estudantes.

Nesse contexto, o *eternal scroll* nas mídias sociais – a rolagem infinita de conteúdo, onde novas informações são continuamente carregadas sem a necessidade de cliques ou interrupções – destaca-se pela complexa dinâmica afetiva (Hissa, 2023, p. 3). No fluxo contínuo, a presença simbólica do ausente é incessantemente atualizada, evocando memórias e sentimentos ambivalentes. Tecnologias digitais, como interfaces sensíveis, impactam a experiência do sofrimento, demandando novo letramento e cuidado.

Nesse quadro, o grupo de mediação oferece espaço para participantes negociarem com a memória constante, o que se torna um tema central da análise deste relato. Conforme Garcia et al. (2025, p. 118), é fundamental perceber que a perda, em suas múltiplas formas e intensidades, é experiência universal que afeta indivíduos em todas as faixas etárias e ambientes – seja na escola, no trabalho, ou na família – com reações imprevisíveis.

É neste cenário, em que o luto digital pode paralisar a trajetória individual e acadêmica, que o presente relato objetiva descrever e analisar a experiência da mediação de um grupo online de acolhimento ao luto, explorando como interações mediadas podem configurar processos formativos em EaD. Além disso, busca-se demonstrar como tal mediação contribuiu para transformar a relação dos participantes com a tecnologia, superando a inibição e a tristeza para um uso produtivo e equilibrado.

Através da mediação de um grupo online de acolhimento, busca-se apresentar uma vivência no campo da EaD, explorando como interações mediadas podem configurar processos formativos, capazes de transformar a relação do indivíduo com a tecnologia, superando a inibição e a tristeza para um uso produtivo e equilibrado. Cuidado, escuta ativa e vínculo entre pares são mobilizados como elementos educativos na construção de sentidos diante da perda (Worden, 2018, p. 48).

Além de compartilhar prática concreta, este relato visa sensibilizar *stakeholders* educacionais (partes interessadas, como gestores, professores, formuladores de políticas e toda a comunidade acadêmica) para discernir sinais de sofrimento psíquico e promover intervenções acessíveis, porém significativas. A proposição não é abordagem terapêutica, mas busca sublinhar o potencial da ED em oferecer recursos relevantes para acolhimento e reconstrução subjetiva, dada sua capacidade formativa mesmo em situações-limite (Schlemmer; Moreira; 2020, p. 104).

2 LUTO DIGITAL: CONCEPÇÃO, EXPERIÊNCIA E TRANSFORMAÇÕES

2.1 A Mediação como Método: Desenho da Experiência

Operando entre 2023 e 2024, o grupo de acolhimento ao luto, estruturado em uma plataforma de mensagens instantâneas, congregou cerca de 150 indivíduos, com fluxo contínuo de adesão. Predominantemente brasileiro (aproximadamente 80%), abrangia participantes de diversas regiões e do exterior, incluindo indivíduos da América Latina e Europa com laços culturais e linguísticos. A composição diversificada englobou um número expressivo de estudantes e trabalhadores a distância, todos lidando com o luto no contexto digital.

Essa iniciativa emergiu de uma demanda espontânea por escuta e apoio mútuo, manifestada pelo mal-estar e bloqueio que muitos experimentavam ao interagir com a internet. Tal desconforto era motivado pela constante reativação de memórias dolorosas de entes queridos em plataformas digitais. Este cenário evidenciou a premente necessidade de ambientes que integrassem cuidado emocional à mediação pedagógica,

visando guiar os participantes para um uso mais saudável e funcional da internet, fundamental para suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Os participantes, maiores de 18 anos, enfrentavam perdas diversas nos últimos dois anos, sendo óbitos de pais, filhos e cônjuges. A facilitadora provia mediação diária na plataforma, oferecendo orientação e esclarecimentos. O grupo configurou-se como uma experiência formativa não institucional, onde o ensino-aprendizagem emergiu organicamente da vivência, pautado por escuta, valorização subjetiva e construção coletiva de saberes. Este espaço foi vital para estudantes, cuja continuidade das atividades remotas era diretamente impactada pelo sofrimento.

Nesse ambiente digital, a aprendizagem configurou-se intrínseca à vida cotidiana, sem fronteiras nítidas entre o espaço educativo e a esfera íntima. Tal dinâmica reflete a transformação digital como um deslocamento disruptivo nos modos de interação e produção de conhecimento, conformando ecossistemas conectados que sustentam a ED OnLIFE – uma aprendizagem situada em contextos reais, simultâneos e mediados por tecnologias (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 107).

O fenômeno do *eternal scroll*, já introduzido, destacou-se pela sua relevância nas experiências dos participantes, sendo a principal fonte desse desconforto inicial, o que motivou a necessidade de análise aprofundada e estratégias de ressignificação. As interações ocorreram via mensagens de texto, áudio e vídeo, respeitando os ritmos de participação individual e os momentos de silêncio. Todo o processo seguiu princípios éticos de privacidade e respeito, e por tratar-se de um relato de experiência, não exigiu aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa.

2.2 Eternal Scroll como Agência do Luto Digital: A Experiência do Grupo

O *eternal scroll* nas redes sociais é potente metáfora da memória e sofrimento, reconfigurando a relação do usuário com o passado (Zuboff, 2019, p. 208; Van Dijck, 2013, p. 21). Para os enlutados, essa experiência confunde presença e ausência, e a dor é reativada pelo design algorítmico. No grupo, a ambivalência do *eternal scroll* foi central:

alívio por lembranças compartilhadas versus desconforto com recordações inesperadas. Revelou que a rolagem infinita de conteúdo online pode tanto potencializar a elaboração do luto quanto cristalizar o pesar.

Muitos participantes, incluindo professores e estudantes, relatavam um receio paralisante de acessar a internet. A ameaça constante de memórias dolorosas ativadas pelo *eternal scroll* gerava um dilema angustiante: embora o ambiente digital fosse essencial para suas atividades, o temor ou a culpa de lidar com as lembranças limitava sua plena participação. Eles não se sentiam à vontade para expor suas dificuldades de acesso à rede à escola, nem encontravam espaço para isso, convertendo o ciberespaço em um campo minado emocional.

A vivência do grupo catalisou um letramento digital-afetivo (Ferreira et al., 2024, p. 39; Jenkins et al., 2009, p. 21), permitindo a transformação da aversão em uso proativo. Mesmo sem um canal adequado para compartilhar suas preocupações sobre a conectividade com a escola, o grupo tornou-se um espaço de educação crítica sobre a perda. Alinhado à ED OnLIFE (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 107), este ambiente promoveu suporte essencial.

Estratégias como silenciar notificações ou navegar em plataformas de estudo e trabalho sem sensação de ameaça foram compartilhadas, desenvolvendo competências socioemocionais e digitais cruciais para a autonomia online. Essa experiência demonstrou que a ED – crítica, formativa e relacional – oferece ferramentas para o desenvolvimento de agência no contexto OnLIFE do luto, ou seja, a capacidade de agir com autonomia frente às dinâmicas tecnológicas dessa realidade (Marres, 2020, p. 50), onde dor, memória e aprendizado se entrelaçam.

Em suma, os participantes ganharam confiança para manejar a presença digital de entes falecidos e memórias ativadas, resultando em capacidade renovada de usar a internet para atividades profissionais e estudos, superando o bloqueio anterior para acessar plataformas digitais (videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem, pesquisa) com segurança.

2.3 Aprendizagens e Sentidos como Processos: a Transformação OnLIFE

A iniciativa mostrou que o luto, acolhido em ambiente digital humanizado, promove transformações subjetivas e coletivas, culminando em aprendizagem significativa e reconstrução afetiva. A elaboração conjunta da dor é corroborada por pesquisas que validam o papel de comunidades de apoio e da rede social na ressignificação da perda (Oliveira et al., 2022, p. 27).

No plano subjetivo, emergiu o sentimento de pertencimento. Expressões como "não estou só" e "aqui posso falar sem julgamento" evidenciaram o valor da escuta mútua e da convivência empática, com participantes superando a resistência inicial para expressar sua dor. A empatia e o suporte mútuo são essenciais no luto, oferecendo espaço seguro para emoções e adaptação à perda (Worden, 2018, p. 104).

No âmbito coletivo, o grupo evoluiu para uma teia de cuidado espontânea, com integrantes identificando vulnerabilidades e oferecendo consolo. Rituais digitais, como cartas públicas ou velas simbólicas, emergiram como práticas de elaboração e validação emocional. Esse aprendizado orgânico alinha-se à flexibilidade de ambientes digitais para temas sensíveis (De La Herrán Gascón et al., 2020, p. 1330-35) e à capacidade de comunidades online promoverem luto saudável.

A mediação foi fundamental para catalisar essas aprendizagens, estimulando o pensamento crítico e um letramento OnLIFE que articula dimensões emocionais, éticas e tecnológicas da experiência digital. O grupo demonstrou que ambientes digitais, aliando escuta e construção coletiva de sentido, geram impactos concretos: os enlutados exerceram sua agência, livres da paralisia e imposições algorítmicas, utilizando plataformas digitais para suas necessidades (acadêmicas, profissionais e/ou pessoais). Assim, o luto mediado com sensibilidade pode se converter em transformação e aprendizado, mostrando a necessidade de incorporar o sofrimento humano, com responsabilidade, ao horizonte da ED OnLIFE (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 104).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação do luto em ambiente digital humanizado, conforme descrito e analisado neste relato, revelou-se um espaço potente de ressignificação e aprendizagem coletiva em EaD, evidenciando como interações mediadas podem, de fato, configurar processos formativos transformadores. A metodologia adotada, focada na escuta ativa e na construção orgânica de saberes entre pares, permitiu aos participantes encontrar pertencimento e demonstrou como essa interação contribuiu decisivamente para que superassem a inibição e a tristeza iniciais.

O *eternal scroll*, a princípio percebido como uma barreira, tornou-se catalisador para um letramento digital afetivo, capacitando os enlutados a utilizar a internet com fluidez em atividades de estudo e trabalho, superando antigas restrições e restituindo-lhes plena participação OnLIFE. Essa agência, impulsionada pela mediação, demonstra o potencial da ED para empoderar indivíduos vulneráveis.

É crucial que instituições de ensino online reconheçam o luto como dimensão legítima da experiência discente ao planejar estratégias de permanência e sucesso acadêmico. A adoção de protocolos de acolhimento humanizado, capacitação para escuta empática e flexibilização acadêmica são passos concretos para prevenir a evasão e cultivar um ambiente de aprendizado inclusivo e empático, que valoriza a humanidade do estudante a distância.

Evidencia-se a necessidade de incorporar o sofrimento humano ao horizonte da ED OnLIFE. Recomenda-se estudos futuros que aprofundem o entendimento sobre o luto digital e suas intersecções com a educação, concentrando-se, por exemplo, na avaliação da eficácia de diferentes metodologias de acolhimento online, na investigação do impacto na vida acadêmica dos estudantes, e na elaboração de diretrizes institucionais mais robustas para o suporte ao luto em ambientes de EaD. Tais pesquisas contribuirão para solidificar o papel da ED como ferramenta essencial de cuidado coletivo e formação humana em experiências-limite.

4 REFERÊNCIAS

BLASS, Marlene; GRAF-DRASCH, Valerie; SCHICK, Doreen. Grief in the Digital Age - Review, Synthesis, and Directions for Future Research. In: **Wirtschaftsinformatik 2022 Proceedings**, 2022. Disponível em: https://aisel.aisnet.org/wi2022/wi_interdisciplinary/wi_interdisciplinary/7. Acesso em: 16 mai. 2025.

DE LA HERRÁN GASCÓN, Agustín; HERRERO, Pablo Rodríguez; SERRANO MANZANO, Bianca Fiorella. Do parents want death to be included in their children's education? **Journal of Family Studies**, v. 28, n. 4, p. 1320–1337, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1819379. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13229400.2020.1819379. Acesso em: 4 abr. 2025.

FERREIRA, Kaiky et al. Vulnerabilidade sócio digital em questão: uma experiência em inclusão e letramento digital na comunidade e na universidade. **Jornada Científica e de Extensão**, v. 9, n. 1, p. 38-49, 2024. Disponível em: https://upecaruaru.com.br/index.php/jce/article/view/93. Acesso em: 6 abr. 2025.

GARCIA, Juliana Tomé; SANTOS, Manoel Antônio dos; OLIVEIRA-CARDOSO, Érika Arantes de. Lutos e seus percursos: das teorias clássicas às contemporâneas. **Revista Mosaico**, v. 16, n. 1, p. 111-127, 2025. Disponível em: https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/4925/2802. Acesso em: 1 jun. 2025.

HISSA, Débora Liberato Arruda. O design multimodal do Instagram: da barra de rolagem infinita à organicidade algoritmizada do feed de notícias. **Revista Intersaberes**, v. 18, p. e023do1009, 2023. DOI: https://doi.org/10.22169/revint.v18.e023do1009. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2496. Acesso em: 16 mai. 2025.

JENKINS, Henry et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. MacArthur Foundation, 2009. Disponível em: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF. Acesso em: 6 abr. 2025.

MARRES, Noortje. **Digital Sociology: The Reinvention of Social Research**. Cambridge: Polity Press, 2020.

OLIVEIRA, Marcos Rodrigo et al. A ressignificação do luto no grupo de apoio psicológico: um relato de experiência no contexto da COVID-19. In: SAÚDE MENTAL NO SÉCULO XXI: INDIVÍDUO E COLETIVO PANDÊMICO. [S. l.]: **Editora Científica Digital**, 2022. v. 2, p. 25-35. DOI: https://doi.org/10.37885/211006522. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/a-ressignificacao-do-luto-no-grupo-de-apoio-psicologico-um-relato-de-experiencia-no-contexto-da-covid-19. Acesso em: 20 mai. 2025.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António Marques. Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. **Revista Interacções**, v. 16, n. 55, p. 103–122, 2020. DOI: https://doi.org/10.25755/int.21039. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039. Acesso em: 10 mai. 2025.

VAN DIJCK, José. **The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media**. New York: Oxford University Press, 2013. DOI: https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199970773.001.0001. Disponível em: https://academic.oup.com/book/7504. Acesso em: 5 mai. 2025.

WORDEN, J. William. **Aconselhamento do luto e terapia do luto: um manual para profissionais da saúde mental**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power**. New York: PublicAffairs, 2019.

Sobre a autora

Márden Cardoso Miranda Hott

Doutora em Ciências da Educação e Saúde Pública, Mestra em Saúde Coletiva e Comunicação Humana, Especialista em Pedagogia para o Ensino em Saúde. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saúde Mental, Álcool e outras Drogas, da Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: estagioeeff@yahoo.com.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

PRÁTICAS DE GESTÃO E GOVERNANÇA NO ERE: USO DE TIDIC NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFAC

MANAGEMENT AND GOVERNANCE PRACTICES AT ERE: USE OF TIDIC IN UFAC UNDERGRADUATE COURSES

PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y GOBERNANZA EN ERE: USO DE TIDIC EN CURSOS DE PREGRADO DE UFAC

Emilly Ganum Areal
Universidade Federal Do Acre

Grace Gotelip Cabral
Universidade Federal Do Acre

RESUMO. O presente relato de experiência aborda as práticas de gestão e governança adotadas na Universidade Federal do Acre na formulação e implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante o período de pandemia da Covid-19. O objetivo do relato é descrever as práticas desenvolvidas por meio do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos cursos, destacando os desafios e as repercussões no ensino de graduação. Considerando os objetivos do relato, os procedimentos adotados consistiram na análise dos registros institucionais, observações e vivencias participantes, tendo em vista que as autoras participaram ativamente do processo de trabalho da equipe técnica que acompanhou a formulação e a implementação e na docência no processo de ensino-aprendizagem, na vigência do ERE. Os resultados indicam que os maiores desafios foram enfrentados com os estudantes na direção de possibilitar acesso a equipamentos e internet, na formação dos docentes preparando-os para o uso das TIDIC e na adaptação de professores e estudantes às aulas e atividades no formato online. O ERE repercute até o momento atual no interior da instituição e apontam para o desenvolvimento de novas habilidades e a criatividade na elaboração de materiais e no desenvolvimento das aulas. Assim, conclui-se que o ERE trouxe inúmeros desafios, mas repercute ainda hoje no âmbito do ensino apresentando oportunidades e exigindo adaptação e inovação por parte dos sujeitos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Gestão. Governança. ERE. TIDIC. Graduação

ABSTRACT. This experience report examines the management and governance strategies adopted by the Federal University of Acre (UFAC) in the design and implementation of Emergency Remote Teaching (ERT) during the COVID-19 pandemic. The objective is to analyze the practices developed through the

CC BY

integration of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in undergraduate programs, with a focus on the challenges encountered and their implications for higher education. Methodologically, this report draws upon institutional records, participant observation, and the authors' direct involvement in both the technical team responsible for the planning and implementation of ERT and in teaching activities during this period. The findings highlight three main challenges: ensuring student access to technological infrastructure (devices and internet connectivity), preparing faculty for the effective use of DICTs, and facilitating the adaptation of both instructors and students to the online learning environment. The legacy of ERT continues to shape institutional practices, fostering the development of new pedagogical skills, encouraging creativity in instructional design, and expanding digital competencies. It is concluded that, despite the substantial challenges, ERT has generated lasting impacts, offering new opportunities and requiring continuous innovation and adaptability from all educational stakeholders.

Keywords: Higher education; governance; digital technologies; remote teaching; academic innovation; educational management.

RESUMEN. El presente relato de experiencia aborda las prácticas de gestión y gobernanza adoptadas en la Universidad Federal de Acre en la formulación e implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), durante el período de la pandemia de Covid-19. El objetivo del relato es describir las prácticas desarrolladas mediante el uso de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación en los cursos, destacando los desafíos y las repercusiones en la enseñanza de grado. Considerando los objetivos del relato, los procedimientos adoptados consistieron en el análisis de registros institucionales, observaciones y experiencias participantes, dado que las autoras participaron activamente en el proceso de trabajo del equipo técnico que acompañó la formulación e implementación, así como en la docencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje vigente en el ERE. Los resultados indican que los mayores desafíos fueron enfrentados con los estudiantes, en el sentido de posibilitar el acceso a equipos e internet, en la formación de los docentes para prepararlos en el uso de las TDIC y en la adaptación de profesores y estudiantes a las clases y actividades en formato en línea. El ERE repercute hasta el momento actual dentro de la institución, señalando el desarrollo de nuevas habilidades y creatividad en la elaboración de materiales y en el desarrollo de las clases. Así, se concluye que el ERE trajo innumerables desafíos, pero aún hoy repercute en el ámbito educativo, presentando oportunidades y exigiendo adaptación e innovación por parte de los sujetos involucrados en el proceso.

Palabras clave: Gestión. Gobernanza. ERE. TDIC. Grado.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 representou um marco disruptivo para as instituições de ensino em todo o mundo, exigindo respostas rápidas e eficazes frente à suspensão das atividades presenciais. No Brasil, tal cenário desafiou a estrutura educacional em todos os níveis, revelando desigualdades históricas e a urgente necessidade de inovação nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) passaram a desempenhar papel central na manutenção das atividades educacionais, sobretudo no ensino superior.

Como destacam Kenski (2012) e Moran (2012), as TDICs não se configuram apenas como instrumentos de mediação, mas como ambientes que potencializam novas formas de aprender, marcadas pela interatividade, pela colaboração e pela construção ativa do conhecimento.

Este texto apresenta uma síntese das experiências da Universidade Federal do Acre (UFAC) no enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19, com ênfase na gestão e governança do uso das TDICs nos cursos de graduação. A gestão eficiente das TDICs no ensino superior envolve desde a garantia de infraestrutura até a formação docente e a escolha adequada de recursos digitais, com o objetivo de alinhar práticas pedagógicas às exigências de um cenário adverso, promovendo uma cultura de inovação e melhoria contínua.

Entretanto, como argumenta Castells (2003), o acesso desigual às tecnologias digitais gera um "fosso informacional" que repercute diretamente nas oportunidades de aprendizagem, configurando novas formas de exclusão social e educacional.

Embora a inclusão digital esteja prevista nas diretrizes educacionais brasileiras desde a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), foi apenas com a Lei nº 13.005/2014 e, posteriormente, com o Programa de Inovação Educação Conectada (Decreto nº 9.204/2017), que se consolidaram ações mais efetivas para garantir o acesso à internet e fomentar o uso pedagógico de tecnologias, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

No entanto, como reforçam Selwyn (2017) e Bonilla & Oliveira (2011), políticas de inclusão digital que se concentram apenas na infraestrutura tendem a ser insuficientes, já que as desigualdades digitais não se limitam ao acesso, mas também à qualidade do uso pedagógico e às competências digitais desenvolvidas.

Durante a pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 5/2020, autorizou a reorganização dos calendários escolares e a adoção de atividades não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais. A discussão insere-se no escopo das políticas públicas de inclusão digital e nas diretrizes emergenciais do CNE, problematizando os limites e potencialidades do ensino remoto emergencial.

Esse cenário reforça a necessidade de compreender as TDICs não como substitutas da interação pedagógica, mas como mediadoras de experiências formativas contextualizadas (Kenski, 2012).

2 OS DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO ERE NO ÂMBITO DA UFAC

Em meio à Pandemia da Covid-19, a Universidade Federal do Acre, por meio da Resolução nº 4, de 30 de março de 2020, de acordo com decisão tomada em reunião plenária realizada na mesma data, pelo Conselho Universitário (CONSU), tomando como base o Decreto nº 5.496/2020, de 20 de março de 2020, do Governo do Estado do Acre e Decreto nº 237, de 27 de março de 2020, da Prefeitura Municipal de Rio Branco em virtude do grave momento de emergência sanitária mundial e em conformidade, também, com as orientações da Organização Mundial da Saúde, bem como seguindo as determinações do Ministério da Saúde para isolamento social e as recomendações para o enfrentamento da pandemia pela COVID-19 do Comitê de Prevenção e Contenção ao novo coronavírus da UFAC, suspendeu as aulas da Educação Básica no Colégio de Aplicação, dos cursos de graduação e da pós-graduação presenciais, no âmbito da UFAC, por tempo indeterminado.

O Ensino Remoto Emergencial ERE foi implementado na Universidade Federal do Acre (UFAC) como alternativa temporária às aulas presenciais durante a pandemia, com mediação pedagógica por TDICs. Aprovado pela Resolução nº 11/2020 após consulta à comunidade acadêmica, o ERE possibilitou, pela primeira vez, a interação entre docentes e discentes em ambientes virtuais. Para orientar as ações institucionais, foi criado um Grupo de Trabalho (Portaria nº 1009/2020) com a missão de elaborar um Plano de Contingência para ensino, pesquisa e extensão durante e após o período de isolamento social. (Ufac, 2020a, p. 1).

Em alinhamento com os princípios da governança, a política de Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFAC foi formulada e implementada de forma eficiente, transparente e centrada nas necessidades da comunidade acadêmica. Com base nos estudos do Grupo de Trabalho (GT), foram definidas estratégias para garantir a retomada segura das atividades de ensino. Além disso, foram promovidas formações continuadas para os docentes, abordando o uso de plataformas virtuais, planejamento pedagógico e avaliação no contexto do ERE. Como apoio, foi elaborado o Guia de Ensino Remoto Emergencial, com orientações práticas para o período letivo especial dos cursos de graduação (Ufac, 2020c).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi entendido como uma alternativa temporária para manter o processo de ensino-aprendizagem presencial durante a pandemia, não como

uma modalidade de ensino formal. No ERE da UFAC, as aulas ocorreram preferencialmente de forma síncrona, por webconferência, garantindo maior interação entre alunos e professores, mantendo os horários regulares dos cursos presenciais, embora as aulas pudessem ser gravadas para acesso posterior.

É inegável que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e plataformas virtuais de forma geral ajudam a estabelecer proximidade com os estudantes, mas é verdade também que as novas tecnologias de informação e comunicação podem acentuar ainda mais a distância social em que vivem os acreanos no tocante à educação.

Pesquisas como a de Warschauer (2004) apontam que a exclusão digital está profundamente associada a desigualdades socioeconômicas, o que significa que estudantes em contextos de vulnerabilidade não apenas têm menor acesso às tecnologias, como também encontram mais obstáculos para transformar esse acesso em aprendizagem significativa.

Na implementação do ERE na UFAC, o principal desafio foi o acesso desigual a equipamentos tecnológicos e internet, especialmente nas periferias, zonas rurais e na região Norte do Brasil. Muitos estudantes não dispunham e não dispõem de recursos adequados e ainda enfrentam conexão de baixa qualidade, agravada por fatores naturais, dificultando o acompanhamento das aulas. A situação evidencia a complexidade de implementar políticas públicas eficazes diante da precariedade estrutural e das condições sociais, além dos desafios do trabalho docente e das limitações familiares para acompanhar as atividades acadêmicas remotamente.

Esse quadro exemplifica o que autores como Hargittai (2002) denominam “divisão digital de segunda ordem”, em que não basta ter internet disponível: é necessário que o uso seja efetivo, crítico e formativo, sob pena de ampliar ainda mais as desigualdades educacionais.

No entanto, a UFAC se viu desafiada a enfrentar a problemática e implementou a seguintes ações para viabilizar o ERE: disponibilização de chips de dados móveis para uso de internet; editais para compra de equipamentos com configuração adequada para uso no ERE destinados aos estudantes e formação continuada de professores para utilização das plataformas *Google Classroom* e *Moodle* destinada a totalidade dos professores da UFAC.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as tecnologias digitais tenham possibilitado a continuidade do ensino durante a pandemia, a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativa predominante expõe fragilidades estruturais e pedagógicas que não podem ser ignoradas. A pressão exercida pelo Ministério da Educação para que as instituições permanecessem "ativas" resultou na implementação apressada e muitas vezes improvisada de um modelo que comprometeu a qualidade do processo educativo. O ERE, longe de ser uma solução sustentável, evidenciou um grave risco de precarização do trabalho docente, ao transformar o ensino em uma atividade essencialmente mecânica, pautada na transmissão unilateral de conteúdos por meios virtuais, sem a riqueza da interação presencial, da troca dinâmica e da construção coletiva do conhecimento.

Conforme alerta Lima (2021), o risco é que a exclusão digital se traduza em exclusão escolar, ampliando as desigualdades de aprendizagem e comprometendo o direito à educação como política pública de caráter universal.

Esse cenário revelou uma lógica neoliberal que, ao enfatizar a "manutenção" do ensino a qualquer custo, desconsiderou as condições materiais e sociais dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, e a complexidade do trabalho pedagógico. Ao naturalizar o ensino remoto como alternativa "barata" e escalável, corre-se o risco de consolidar um modelo educacional que reduz o papel do professor a mero aplicador de orientações e ferramentas digitais, despojando-o da autonomia e da criatividade necessárias para promover aprendizagens significativas.

Além disso, o ERE não substitui a experiência viva da sala de aula, onde o contato direto entre professor e aluno permite ajustes imediatos, *feedbacks* constantes e o fortalecimento do vínculo educativo, elementos essenciais para o desenvolvimento integral do estudante. A adoção desse modelo pode aprofundar as desigualdades já existentes, pois muitos estudantes enfrentam dificuldades de acesso à internet e a equipamentos adequados, além das limitações ambientais para o estudo em casa.

A adoção emergencial do Ensino Remoto, embora tenha garantido a continuidade das atividades acadêmicas durante a pandemia, continua repercutindo nas práticas docentes, evidenciando riscos de precarização do trabalho docente e da qualidade da educação no ensino superior. Ao privilegiar a transmissão mecânica de conteúdos por

meios digitais, desconsidera-se a importância da interação presencial e da complexidade do processo pedagógico. Além disso, o modelo remoto expos e aprofundou desigualdades estruturais de acesso e condições sociais dos estudantes.

Decorridos três anos desde a implementação do ERE, torna-se essencial reconhecer a relevância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, tanto naquele contexto quanto na atualidade. É inegável o papel fundamental dessas tecnologias, independentemente da modalidade de ensino adotada pela instituição, desde que se valorize integralmente o protagonismo do professor na construção do conhecimento.

Assim, a reflexão sobre o legado do ERE deve incluir não apenas os avanços em termos de uso das TDICs, mas também a urgência de políticas de equidade digital que previnam a perpetuação de desigualdades históricas no acesso à educação superior (Selwyn, 2017).

4 REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Inclusão digital e educação**: a nova face da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. (2001) **Lei nº. 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf> Acesso em 16 agosto 2020.

BRASIL. (2004) **Portaria nº. 4.059/MEC, de 10 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre as disciplinas semipresenciais em cursos superiores presenciais. 2004. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 26 agosto 2020.

BRASIL. (2006) **Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/ 2006/decreto/d5800.htm> Acesso em 02 novembro 2020.

BRASIL. (2014) **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 02 novembro 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017**. 2017.Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm.Acesso em: 29 maio 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. (1992). Conseguiremos escapar do neotecnicismo? SOARES, M. B., KRAMER, S. & LUDKE, M. Escola Básica. **Anais da VI Conferência Brasileira de Educação** (Vol. I, p. 147-157), Campinas, São Paulo (SP): Papirus.

HARGITTAI, Eszter. **Second-level digital divide**: differences in people's online skills. *First Monday*, v. 7, n. 4, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, Licínio C. **Educação em tempos de pandemia:** dilemas, desafios e perspectivas**.** São Paulo: Cortez, 2021.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos de ensino a distância**. Centro de Educação a Distância, SENAI: Rio de Janeiro, 2012.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury, 2017.

UAB. (2016) Universidade Aberta do Brasil. Site Institucional. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br> Acesso em: 26 agosto 2020.

UFAC, 2020a. **Portaria nº 1009, de 03 de junho de 2020**, que instituí o Grupo de Trabalho Acadêmico da Ufac.

UFAC, 2020b. **Plano de Contingência**: Ufac em tempos de Covid-19. Disponível em: http://www.ufac.br/site/noticias/2020/ufac-apresenta-plano-e-estrategias-para-ensino-remoto-emergencial/plano-de-contingencia.pdf> Acesso em: 20 de novembro de 2010.

UFAC, 2020c. **Guia de Ensino Remoto Emergencial**. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1iXxK6V6gAu8Rv0_vj7qN7L31tn0FGY40/view> Acesso em: 03 de janeiro de 2021.

WARSCHAUER, Mark. **Technology and social inclusion**: rethinking the digital divide. Cambridge: MIT Press, 2004.

Sobre os autores

Emilly Ganum Areal
Doutora em Letras, Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre desde 30 de junho de 2023, na área de Linguagem e Formação Docente. Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Acre e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Acre, atua na coordenadoria de currículo da referida instituição.
E-mail: emilly.areal@ufac.br

Grace Gotelip Cabral
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na linha de Políticas Públicas: concepção, implementação e avaliação (2010). Concluiu pesquisa em Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos. É Professora Associada IV da Universidade Federal do Acre em regime de Dedicação Exclusiva.
E-mail: grace.cabral@ufac.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MODALIDADE

THE PRECARIOUSNESS OF ACADEMIC LABOR IN DISTANCE EDUCATION: IMPLICATIONS FOR ITS INSTITUTIONALIZATION

PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: IMPLICACIONES PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA MODALIDAD

Claudinei Zagui Pareschi
Universidade Federal de São Carlos

Gustavo Carvalho Mauricio
Universidade Federal de São Carlos

Daniel Mill
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO. A institucionalização da Educação a Distância (EaD) nas Instituições Públicas de Ensino Superior, embora imprescindível para a qualidade da modalidade, revela-se um processo dinâmico e dialético, marcado por profundas contradições e desafios. Por um lado, sua expansão foi viabilizada pela política de fomento do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que impulsionou a incorporação da EaD por meio de mobilização, recursos financeiros e aumento de pesquisas. Por outro lado, a mesma UAB está no cerne da precarização do trabalho docente, com um modelo baseado em contratações temporárias, baixas remunerações e fragmentação do trabalho (polidocência), tornando-se um entrave à institucionalização ao gerar resistências. Este artigo, por meio de uma revisão de literatura, objetiva analisar a precarização do trabalho docente no sistema UAB e suas implicações para o processo de institucionalização da EaD nas IPES. A análise se fundamenta em autores como Veloso e Mill (2022, 2018a, 2018b), Mill (2021) e Chaquime et al. (2025), entre outros. Conclui-se que a fragmentação do trabalho (polidocência), a desvalorização dos profissionais e a lógica produtivista imposta pela UAB contribuem para esvaziar o potencial formativo e emancipador da modalidade. Diante das contradições e resistências geradas, o artigo aponta para a urgência de se repensar as condições de trabalho docente na EaD, visando maior dignidade e qualidade como condição fundamental para a efetiva institucionalização.

Palavras-chave: EaD. Institucionalização. Polidocência. UAB. Educação Híbrida.

ABSTRACT. The institutionalization of Distance Education (DE) in Public Higher Education Institutions, while essential for the quality of the modality, reveals itself as a dynamic and dialectical process marked by profound contradictions. On one hand, its expansion was enabled by the development policy of the Open University of Brazil (UAB) system, which spurred the incorporation of DE through mobilization, financial resources, and an increase in research. On the other hand, the same UAB is at the core of the precarization of teaching work, with a model based on temporary contracts, low wages, and the fragmentation of labor (Polydoxy), becoming a hindrance to institutionalization by generating resistance.

CC BY

Through a literature review, this article aims to analyze the precarization of teaching work within the UAB system and its implications for the institutionalization process of DE in IPES. The analysis is grounded in authors such as Veloso and Mill (2022, 2018a, 2018b), Mill (2021), and Chaquime et al. (2025), among others. It is concluded that the fragmentation of labor (Polydoxy), the devaluation of professionals, and the productivist logic imposed by the UAB contribute to hollowing out the modality's formative and emancipatory potential. In light of the contradictions and resistance generated, the article points to the urgency of rethinking the working conditions for teachers in Distance Education, aiming for greater dignity and quality as a fundamental condition for its effective institutionalization.

Keywords: Distance Education. Institutionaization. Politeaching. UAB. Hybrid education.

RESUMEN. La institucionalización de la Educación a Distancia (EaD) en las Instituciones Públicas de Enseñanza Superior, aunque imprescindible para la calidad de la modalidad, se revela como un proceso dinámico y dialéctico, marcado por profundas contradicciones. Por un lado, su expansión fue viabilizada por la política de fomento del sistema de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), que impulsó la incorporación de la EaD a través de la movilización, los recursos financieros y el aumento de la investigación. Por otro lado, la misma UAB está en el núcleo de la precarización del trabajo docente, con un modelo basado en contrataciones temporales, bajas remuneraciones y la fragmentación del trabajo (polidocencia), convirtiéndose en un obstáculo para la institucionalización al generar resistencias. Este artículo, por medio de una revisión de la literatura, tiene como objetivo analizar la precarización del trabajo docente en el sistema UAB y sus implicaciones para el proceso de institucionalización de la EaD en las IPES. El análisis se fundamenta en autores como Veloso y Mill (2022, 2018a, 2018b), Mill (2021) y Chaquime et al. (2025), entre otros. Se concluye que la fragmentación del trabajo (polidocencia), la desvalorización de los profesionales y la lógica productivista impuesta por la UAB contribuyen a vaciar el potencial formativo y emancipador de la modalidad. Ante las contradicciones y resistencias generadas, el artículo señala la urgencia de repensar las condiciones del trabajo docente en la EaD, buscando una mayor dignidad y calidad como condición fundamental para la efectiva institucionalización.

Palabras clave: Educación a distancia. Institucionalización.. Multidocencia. UAB. Educación Híbrida.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade em que professores e estudantes não compartilham o mesmo espaço físico, sendo a interação mediada por recursos tecnológicos (Moore; Kearsley, 2008). Nas últimas duas décadas, a EaD cresceu de forma acentuada e, em 2023, representou 66,4% dos ingressantes no ensino superior, contra 33,6% da modalidade presencial, com destaque para as licenciaturas, em que já ocupa papel central na formação docente (Brasil, 2024). Esse crescimento, concentrado majoritariamente em instituições privadas, impõe o desafio de garantir qualidade e explicita, no caso das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), os entraves à sua plena incorporação e institucionalização (Veloso; Mill, 2022; Ferreira; Veloso, 2023; Chaquime, 2019).

A institucionalização da EaD consiste em sua incorporação progressiva e estruturada nas IPES, entendida como um processo gradual e contínuo de integração de estruturas e valores (Chaquime; Mill, 2018). No caso da EaD pública, trata-se de um fenômeno complexo e dialético, permeado por contradições do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), principal política de indução da modalidade (Veloso; Mill, 2022; Ferreira; Carneiro, 2015). De um lado, o fomento impulsiona recursos, pesquisas e expansão; de outro, surgem disputas internas, precarização docente e antagonismos com o ensino presencial, que ao mesmo tempo impulsionam e limitam sua aceitação e institucionalização (Ferreira; Veloso, 2023). Nesse contexto, a presente pesquisa bibliográfica e documental, tem por objetivo analisar a precarização do trabalho docente no Sistema UAB e suas implicações para a institucionalização da EaD nas IPES.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético marxiano, para analisar as contradições presentes no trabalho docente da EaD em relação ao processo de institucionalização da modalidade. Como procedimento, articulou-se uma análise documental do novo marco regulatório da EaD com uma revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre o tema.

Para a revisão bibliográfica, a busca de trabalhos foi conduzida nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, estabelecendo-se um recorte temporal para publicações entre 2005 e 2025, período que abrange a consolidação de políticas anteriores e as discussões que levaram à nova regulamentação. Foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações: "trabalho docente na EaD", "precarização docente E educação a distância", "docência na EaD", "institucionalização da EaD" e "marco regulatório da EaD". A seleção dos materiais seguiu critérios incluindo artigos, teses, dissertações e livros que abordassem diretamente a relação entre trabalho docente, precarização e institucionalização, com fundamentação teórica crítica. Foram excluídos trabalhos com foco exclusivo em aspectos tecnológicos, editoriais, resenhas não arbitradas e publicações fora do período estipulado.

A partir desse levantamento, a investigação aprofunda o diálogo com autores-chave para o tema, como Veloso e Mill (2022, 2018a, 2018b), Mill (2021) e Chaquime et al. (2025), e se integra às atividades do grupo de pesquisa Horizonte, da UFSCar.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD COMO UM PROCESSO DIALÉTICO

A dialética marxista oferece uma ferramenta essencial para interpretar os dados da pesquisa, evidenciando como a precarização do trabalho docente fortalece as resistências à EaD. Por um lado, muitos professores reconhecem o potencial inovador e democratizador da modalidade; por outro, as condições precárias de trabalho geram desmotivação e dificultam a adesão plena à EaD. Esse embate entre resistência e inovação é um eixo central da análise, uma vez que a insegurança trabalhista e a ausência de direitos consolidados reforçam a percepção negativa sobre a modalidade. Assim, a precarização não apenas limita o envolvimento docente, mas também intensifica preconceitos e objeções à institucionalização da EaD.

À luz do materialismo histórico dialético, observa-se que a precarização, levada a cabo pelos cursos a distância e as contradições do Sistema UAB, inscreve-se num cenário de condições materiais em que a educação é cada vez mais orientada por uma matriz exclusivamente econômica de qualidade. Os cursos a distância, encontrando terreno fértil para atingir o ótimo da redução de gastos e maximização dos resultados quantitativos, agravam os processos de precarização e instabilidade no trabalho.

Por meio dos estudos realizados, percebe-se, até o momento, que a institucionalização da EaD é fundamental não apenas para ampliar o acesso à educação superior pública, mas também para garantir a qualidade dos cursos oferecidos (Veloso; Mill, 2022; Freitas; Veloso, 2023; Chaquime et, al. 2025). Para que a modalidade seja mais bem aceita, é importante superar preconceitos e adotar estratégias que promovam mudanças na cultura organizacional das IPES. Aliado a isso, torna-se fundamental discutir e propor uma nova matriz ecossistêmica de qualidade para a EaD, socialmente orientada e que supere a noção restrita de eficiência quantitativa (Ferreira; Ramos; Veloso, 2024). Daí a relevância de estudos como este que possibilitam esclarecer os processos de precarização vinculados ao próprio capitalismo e suas categorias de organização social.

Segundo Chaquime et al. (2025, p. 6), a qualidade da Educação a Distância está fortemente ligada ao grau de institucionalização da modalidade. Isso envolve ações como o planejamento estratégico voltado às reais necessidades dos estudantes, definição de normativas e projetos pedagógicos específicos, além da formação continuada de professores, tutores e equipes técnico-administrativas. Também são essenciais a avaliação constante da instituição e dos cursos, investimentos em infraestrutura (como equipamentos, laboratórios e polos de apoio presencial), e de uma sustentabilidade financeira que garanta tanto a implementação quanto a continuidade das ofertas formativas na EaD.

Entre os entraves à institucionalização destacam-se questões de trabalho docente, tratadas a seguir, com ênfase nas dinâmicas de organização do trabalho próprias da EaD e seus impactos na qualidade e na adesão institucional.do uma dependência das instituições nessa forma de fomento.

4. A POLIDOCÊNCIA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UAB

A precarização do trabalho docente na EaD pode ser compreendida a partir da perspectiva crítica da sociologia do trabalho. Marx (2013) já apontava que, sob a lógica do capital, o trabalho tende à alienação, reduzindo o trabalhador à execução de tarefas fragmentadas, dinâmica evidente na EaD, sobretudo nas IPES, marcadas pela polidocência. Antunes (2005) amplia essa análise ao mostrar como a reestruturação produtiva intensifica a exploração e a flexibilização das relações de trabalho, fragilizando garantias institucionais. Nessa mesma direção, Frigotto (2006) alerta que a lógica mercantil e tecnicista esvazia o caráter emancipador da educação. Assim, a precarização docente na EaD não é mero efeito colateral, mas consequência estrutural das formas contemporâneas de organização do trabalho, tanto estatais quanto de mercado.

O trabalho docente na EaD possui peculiaridades marcadas pelo uso intensivo das tecnologias digitais e pela polidocência, entendida como docência coletiva, colaborativa e fragmentada, em que diferentes profissionais assumem funções distintas no processo de ensino-aprendizagem (Mill, 2021; Veloso; Mill, 2018a). Essa divisão técnica, que envolve docentes-autores, formadores e tutores presenciais e virtuais, influencia diretamente a qualidade da formação, mas também fragmenta a atividade docente e dilui

responsabilidades, dificultando seu reconhecimento pleno e integrado. Embora tecnicamente necessária, a polidocência exerce influência direta na precarização do trabalho docente, pois legitima arranjos contratuais flexíveis e desiguais, sem garantir condições dignas e estáveis para o conjunto dos profissionais envolvidos na EaD.

No âmbito da UAB, os docentes enfrentam uma estrutura de trabalho marcada pela fragilidade, com contratações predominantemente temporárias e realizadas por meio de bolsas, situação que afeta sobretudo os tutores presenciais e virtuais, em geral sem vínculo formal e à margem de direitos trabalhistas básicos (Veloso; Mill, 2018a). Esse processo, alinhado às perversidades do capitalismo contemporâneo e à lógica da reestruturação produtiva e do pós-fordismo, busca maximizar resultados a baixo custo e desconsidera as condições de trabalho dos profissionais, de modo que a estrutura da UAB, ao priorizar resultados quantitativos e a flexibilização contratual, contribui diretamente para a precarização docente, impondo instabilidade, sobrecarga e desvalorização da função educativa.

Pereira e Neves (2020) ressaltam que, embora a EaD represente uma política de democratização do ensino superior, sobretudo para populações marginalizadas, sua estrutura na UAB se apoia em vínculos frágeis e bolsas de baixa remuneração, sem garantias legais ou proteção social, em contradição com os princípios da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A configuração pedagógica da EaD exige novos perfis profissionais, mas sem valorização ou segurança, resultando em intensificação, acúmulo de funções e múltiplas formas de precarização, que vão da jornada excessiva à fragilidade institucional.

Para Del Pino, Grützmann e Palau (2011), a institucionalização da EaD nas universidades federais introduziu uma lógica produtivista e gerencial que fragmenta o processo pedagógico, enfraquece a identidade profissional e reduz a autonomia docente, transformando o professor em executor de tarefas definidas por plataformas digitais. Essa dinâmica se agrava com a contratação de tutores e docentes via bolsas ou vínculos temporários, sem garantias trabalhistas, o que rompe com princípios da universidade pública e aprofunda a precarização, convertendo o ensino em prática massificada e mercantilizada, marcada pela instabilidade e pela intensificação do trabalho, fatores que tensionam a própria institucionalização da modalidade.

Segundo Mauricio (2024), a institucionalização é o processo pelo qual práticas, normas e valores são formalmente incorporados e reconhecidos dentro de uma estrutura organizacional, tornando-se parte de sua cultura. No caso da EaD, sua introdução em universidades historicamente presenciais provoca um choque inicial, desestabilizando práticas consolidadas, mas, progressivamente, vem sendo incorporada também nos cursos presenciais, tornando a educação cada vez mais híbrida. Nesse cenário, o debate sobre a precarização do trabalho docente mostra-se ainda mais necessário e urgente.

A introdução da EaD em uma universidade historicamente voltada ao ensino presencial rompe com a dinâmica tradicional da instituição, gerando, em um primeiro momento, um choque cultural. Essa mudança tende a desestabilizar práticas e rotinas que já estavam consolidadas (Mauricio, 2024). As práticas da EaD vêm sendo gradualmente incorporadas pelas universidades, não apenas nos cursos a distância, mas também nos presenciais. A educação tem se tornado cada vez mais híbrida, com o uso crescente de recursos e metodologias próprias da EaD. Nesse cenário, o debate sobre a precarização do trabalho docente torna-se ainda mais necessário e urgente.

5. O NOVO MARCO REGULATÓRIO DA EAD: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

O novo marco regulatório da EaD, estabelecido pelo Decreto nº 12.456/2025, possibilita a percepção de uma educação cada vez mais híbrida, onde as fronteiras entre o presencial e o virtual se tornam mais fluidas e confusas. Em vez de uma separação rígida, a legislação cria uma continuidade de ofertas ao definir percentuais de carga horária que mesclam as modalidades. Um curso considerado "presencial", por exemplo, pode agora incluir até 30% de sua carga horária em atividades a distância.

No outro extremo, um curso "a distância" é obrigado a ter, no mínimo, 10% de suas atividades em formato presencial. A consolidação desse modelo híbrido é ainda mais evidente na formalização da categoria "semipresencial", que exige um mínimo de 30% de presencialidade, complementada por outros 20% que podem ser presenciais ou em "atividades síncronas mediadas", um formato que por si só já confunde a simples oposição entre os modelos. Essa estrutura regulatória, portanto, abandona a antiga dicotomia e institucionaliza a integração entre as diferentes formas de ensino. Veloso, Mill e Moreira

(2023) já antecipavam que a educação superior avançaria para modelos híbridos, em que atividades presenciais e virtuais se entrelaçam a ponto de se tornarem inseparáveis.

O recente movimento do Ministério da Educação pela criação de um novo marco regulatório para a EaD integra o processo dialético de sua institucionalização, como resposta à expansão acelerada marcada por críticas à qualidade e às condições de trabalho. Ao reconhecer as distorções de uma lógica de crescimento pautada em critérios econômicos que resultaram em custos reduzidos e precarização docente, as novas diretrizes podem fortalecer setores das IPES que defendem melhores condições e qualidade pedagógica, mas também colocam em xeque o modelo fragmentado e baseado em bolsas da UAB, intensificando tensões com a educação presencial. Esse marco pode impulsionar uma incorporação orgânica da EaD às universidades, com investimentos, cargos efetivos e integração orçamentária, mas, sem debate consistente sobre financiamento e carreira docente, corre o risco de restringir a oferta pública e representar retrocesso.

Para Mattar (2024), o novo marco regulatório da EaD representa um retrocesso ao romper com sua concepção como política pública voltada à democratização do ensino superior. O autor denuncia a substituição de uma regulação criteriosa por um modelo liberal que transfere responsabilidades do Estado para as instituições, favorece a mercantilização da educação e desobriga investimentos estruturantes. A flexibilização das diretrizes, em vez de promover qualidade, abre espaço para expansão desregulada da modalidade, sem garantias pedagógicas, de infraestrutura ou de valorização docente. Ele também problematiza o discurso do “futuro híbrido”, utilizado para legitimar a precarização e substituir processos formativos integrais por conteúdos digitais fragmentados, advertindo que a EaD pública corre o risco de se reduzir a um ensino massificado e de baixo custo. Diante disso, defende que a regulação esteja ancorada em princípios públicos, voltados à qualidade, à equidade e à valorização do trabalho docente como dimensão essencial do processo educativo.

Com base no Decreto nº 12.456/2025 e na Portaria MEC nº 506/2025, o novo marco regulatório da EaD impõe exigências práticas que podem contribuir para a valorização docente, como a exigência de corpo docente com pós-graduação, mediadores pedagógicos com graduação mínima, realização de ao menos uma avaliação presencial por unidade

curricular, uso de plataformas digitais com recursos de interação e repositórios bibliográficos, além de infraestrutura adequada nos polos EaD, compatível ao número de estudantes matriculados. Apesar de representarem avanços normativos relevantes, tais disposições não asseguram vínculo profissional estável, plano de carreira uniforme ou fonte de financiamento contínuo, aspectos indispensáveis para superar a precarização docente. Ademais, ao mesmo tempo em que estabelecem parâmetros de qualidade capazes de favorecer a integração entre modalidades, podem também reforçar a terceirização e a manutenção de contratos por bolsa, sobretudo no âmbito da UAB. Para que o marco não se limite a um discurso normativo, é imprescindível que sua implementação esteja vinculada a medidas concretas de valorização da docência, como financiamento estável, criação de cargos efetivos, planos de carreira e monitoramento permanente das condições de trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda hoje, o Sistema UAB é a principal fonte de financiamento da EaD pública, mas sua dependência gera disputas internas, resistências e preconceitos, reforçando a visão de antagonismo com o ensino presencial. A fragmentação do trabalho pela polidocência, a desvalorização profissional e a lógica produtivista imposta pelos programas de fomento contribuem para esvaziar o potencial formativo da modalidade.

Superar esse quadro exige discutir modelos alternativos de financiamento, com criação de cargos efetivos para docentes e tutores e a inclusão da EaD nos orçamentos regulares das IPES, de modo a garantir segurança trabalhista, condições adequadas e perspectiva de carreira. Valorizar o trabalho docente é essencial para assegurar a qualidade da EaD e reafirmá-la como parte do direito constitucional à educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2024.

CHAQUIME, Luciane Penteado; CORASSA, Maria A. C.; MATTA, Claudia E.; GARBE, Gisele G. Institucionalização da EaD: perspectivas para se pensar a qualidade da modalidade. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 12, 2025.

CHAQUIME, Luciane Penteado; PARESCHI, Claudinei Zagui. A institucionalização da Educação a Distância no Brasil e a formação de professores: subsídios para se pensar o futuro da modalidade. **Dialogia**, São Paulo, n. 54, pág. 1-19, 2025.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. A institucionalização da educação a distância como tema de pesquisa. **CIET:EnPED**, São Carlos, 2018.

CHAQUIME, L. P. **A institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2006 a 2018.** 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

DEL PINO, M. A. B.; GRÜTZMANN, T. P.; PALAU, R. DE C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011.

FERREIRA, M; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 228-242, 2015.

FERREIRA, M.; RAMOS, W. M.; VELOSO, B. Qualidade na EaD na perspectiva ecossistêmica. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e284729, 2024.

FERREIRA, M.; VELOSO, B. A institucionalização da educação a distância como pesquisa, crítica e produtividade. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 10, 2023.

FREITAS, Simone Aparecida de; VELOSO, Braian. Institucionalização da educação a distância pública: olhares sobre a cultura organizacional. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância - ESUD**, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2024.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política ; livro primeiro - o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MATTAR, João. Educação a Distância no Brasil: Retrocesso no Marco Regulatório ou Futuro Híbrido? **EaD em Foco**, v. 14, n. 2, p. e2259-e2259, 2024.

MAURICIO, Gustavo Carvalho. **Institucionalização da educação híbrida: um estudo sobre o uso de tecnologias digitais em instituições públicas de ensino superior.** (Dissertação de Mestrado) São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2024.

MILL, Daniel. Proposições sobre Polidocência e Equipes de Trabalho na Educação a Distância. In **Luzes sobre a Docência na Educação a Distância: uma visão propositiva.** Daniel Mill, Glauber Santiago (orgs.) São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021, p. 47-69.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PEREIRA, Bruno Bertolin; NEVES, César Augusto Neves. A Precarização Do Trabalho Docente Na Universidade Aberta Do Brasil (Uab): Uma Avaliação A Partir Da Agenda De Trabalho Decente Da OIT. **Anais CIET: Horizonte**, 2020.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização Da Educação A Distância Pública Enquanto Fenômeno Essencialmente Dialético. **Educação em Revista**, v. 38, p. e33842, 2022.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, v. 23, n. 1, p. 111–132, 2018a.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. **Revista Educaonline**, v. 12, n. 2, p. 107-123, 2018b.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel; MOREIRA, José António. Educação híbrida como tendência histórica: análise das realidades Brasileira e Portuguesa. **Dialogia**, p. 1–20, 2023.

VILELA, Tânia Jucilene Vieira. **Institucionalização dá Educação a Distância na Universidade Federal dá Grande Dourados (UFGD): histórico, processos e fases.** 2019.155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dá Grande Dourados, Dourados, 2019.

Sobre os autores

Claudinei Zagui Pareschi
Doutorando em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em educação pela UNIMEP, formado em Filosofia, Pedagogia e História. Pesquisador pelo Grupo Horizonte da UFSCar, do Grupo Movimentos Docentes da Unifesp e do Grupo CONNECTAR, da UNITINS. Atualmente sou diretor de escola na SME-Limeira.
E-mail: claudineizagui@gmail.com

Gustavo Carvalho Mauricio
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisador pelo Grupo Horizonte da UFSCar e do Grupo CONNECTAR, da UNITINS. Graduado em Computação - Licenciatura - Claretiano Centro Universitário. Especialista em Desenvolvimento de Software para Web pela UFSCar e Especialista em Gestão Pública pela UFSCar. Atualmente sou técnico em tecnologia da informação da Universidade Federal de São Carlos.
E-mail: gcmauricio@ufscar.br

Daniel Mill
Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com formação e expertise em Educação a Distância e integração de tecnologias no ensino-aprendizagem. Doutor em Educação pela UFMG, com pós-doutorados pela Universidade de Coimbra e Universidade Aberta de Portugal. Desde 2007, é líder-fundador do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e também já atuou por vários anos no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Como pesquisador, tem particular interesse pela interseção entre as temáticas: Educação, Tecnologias e Linguagens; com especial atenção aos temas aprendizagem significativa, gestão, trabalho docente, cognição, educação a distância, metodologias ativas, entre outros assuntos correlatos.
E-mail: mill@ufscar.br

Licença de acesso livre



A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

ESTUDO DE CASO SOBRE OS ÍNDICES DE EVASÃO NA EAD EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

A CASE STUDY ON DROPOUT RATES IN DISTANCE EDUCATION IN A MUNICIPALITY IN THE INTERIOR OF MINAS GERAIS

ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS ÍNDICES DE DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN UN MUNICIPIO DEL INTERIOR DE MINAS GERAIS

Ana Paula Campos Fernandes
Universidade Presidente Antônio Carlos

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Montes Claros

Mayara Ketlin Nascimento Jardim
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Talita Vasconcelos Brandão
Universidade Federal de Minas Gerais

Lamartine de Oliveira Medeiros
Centro de Educação a Distância do Exército

Samuel de Oliveira Durso
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. A expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior, enfrenta o desafio de altas taxas de evasão. O estudo tem como objetivo identificar o perfil do estudante evadido e os fatores associados à evasão em cursos superiores ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em uma cidade no interior de Minas Gerais. A pesquisa utilizou uma abordagem quali-quantitativa, baseada na análise de dados secundários extraídos do Sistema de Informações da UAB (SISUAB). Esses dados foram cruzados e comparados com as referências da literatura, com as variáveis sociodemográficas (faixa etária e gênero) e acadêmicas (nível de ensino e área do conhecimento). Os resultados propiciam novas investigações, uma vez que se apresentaram ora divergentes, ora convergentes com a literatura existente sobre o perfil de estudantes evadidos. Quanto à faixa etária, prevaleceu a evasão entre 31 a 50 anos e uma acentuada disparidade entre gêneros, com a taxa de evasão masculina superior à feminina. Além disso, a evasão na graduação se mostrou mais alta que na pós-graduação e as Ciências Exatas e da Terra apresentaram a maior taxa de evasão. Percebeu-se, portanto, a evasão como um fenômeno complexo e multifatorial. Conclui-se que a evasão na EaD está associada a diversos fatores, reforçando a necessidade de políticas de permanência direcionadas a cada contexto. Recomenda-se a realização de estudos futuros, especialmente qualitativos e longitudinais, para aprofundar a compreensão das causas da evasão e subsidiar a criação de intervenções institucionais mais eficazes.
Palavras-chave: Educação a Distância. Evasão. Ensino Superior.
ABSTRACT. The expansion of Distance Education (DE) in Brazil, while broadening access to higher education, faces the challenge of high dropout rates. This study aims to identify the profile of dropouts

CC BY

and the factors associated with attrition in higher education courses offered by the Open University of Brazil (UAB) in a city in the state of Minas Gerais. The research employed a quali-quantitative approach, based on the analysis of secondary data extracted from the UAB Information System (SISUAB). These data were cross-referenced and compared with literature, using sociodemographic variables (age group and gender) and academic variables (level of education and field of knowledge). The results provide a basis for new investigations, as they were sometimes divergent and sometimes convergent with existing literature on the profile of dropouts. Regarding age, attrition was most prevalent among individuals aged 31 to 50, and there was a marked disparity between genders, with the male dropout rate being higher than the female rate. Additionally, dropout in undergraduate programs proved to be higher than in postgraduate programs, and Exact and Earth Sciences showed the highest dropout rate. Therefore, attrition was perceived as a complex and multifaceted phenomenon. It is concluded that DE dropout is associated with diverse factors, reinforcing the need for retention policies tailored to each context. Future studies, especially qualitative and longitudinal ones, are recommended to deepen the understanding of the causes of attrition and to support the creation of more effective institutional interventions.
Keywords: Distance Education. Student Attrition. Higher Education.

RESUMEN. La expansión de la Educación a Distancia (EaD) en Brasil, si bien ha ampliado el acceso a la educación superior, enfrenta el desafío de las altas tasas de deserción. El objetivo de este estudio es identificar el perfil de los estudiantes que desertan y los factores asociados a la deserción en los cursos de educación superior ofrecidos por la Universidad Abierta de Brasil (UAB) en una ciudad del interior de Minas Gerais. La investigación utilizó un enfoque cuali-cuantitativo, basado en el análisis de datos secundarios extraídos del Sistema de Información de la UAB (SISUAB). Estos datos se cruzaron y compararon con referencias de la literatura, utilizando variables sociodemográficas (rango de edad y género) y académicas (nivel de estudio y área de conocimiento). Los resultados propician nuevas investigaciones, ya que se presentaron a veces divergentes y a veces convergentes con la literatura existente sobre el perfil de los estudiantes que desertan. En cuanto al rango de edad, la deserción prevaleció entre los 31 y 50 años, y hubo una marcada disparidad entre géneros, con la tasa de deserción masculina superior a la femenina. Además, la deserción en los cursos de grado resultó ser más alta que en los de posgrado, y las Ciencias Exactas y de la Tierra presentaron la tasa de deserción más alta. Por lo tanto, la deserción se percibió como un fenómeno complejo y multifactorial. Se concluye que la deserción en la EaD está asociada a diversos factores, lo que refuerza la necesidad de políticas de permanencia dirigidas a cada contexto. Se recomienda la realización de futuros estudios, especialmente cualitativos y longitudinales, para profundizar en la comprensión de las causas de la deserción y apoyar la creación de intervenciones institucionales más eficaces.
Palabras clave: Educación a Distancia. Deserción Escolar. Educación Superior.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil democratizou o acesso ao ensino superior, mas trouxe consigo o desafio persistente da evasão discente. Compreender quem são os estudantes que abandonam seus cursos e por quais motivos é fundamental para o desenvolvimento de políticas de permanência eficazes. Este estudo dedica-se a investigar este fenômeno no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um programa de fomento à EaD pública no país. A partir de uma análise comparativa entre a literatura acadêmica publicada e dados extraídos do Sistema de Informações da UAB (SISUAB), software de gestão de matrículas de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) participantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de um município do interior de Minas Gerais, busca-se traçar o perfil do estudante evadido, examinando variáveis

sociodemográficas, como faixa etária e gênero, e acadêmicas, como nível de ensino e área do conhecimento.

Esse estudo utiliza uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa. A análise qualitativa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica narrativa, a qual tem como objetivo trazer "à tona reflexões, explorações e possíveis atualizações frente a variados eixos temáticos, consolidando saberes científicos perante contingências teóricas e propriamente contextuais." (FERNANDES; VIEIRA; CASTELHANO, 2023). O emprego de dados oficiais e anonimizados possibilitou uma análise aprofundada do comportamento acadêmico sem necessidade de contato direto com os estudantes (YIN, 2015).

O artigo apresenta um breve histórico da Educação a Distância (EAD) até a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em seguida, analisa dados sobre a evasão em cursos superiores, buscando identificar perfis e fatores relacionados ao fenômeno. A análise utiliza duas fontes: estudos da literatura (Tabelas 1 e 4) e dados do SISUAB (Tabelas 2, 3, 5 e 6), com foco nos dados do SISUAB. Por fim, os resultados são comparados à literatura para identificar padrões, semelhanças, diferenças e possíveis explicações.

2 DESENVOLVIMENTO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil remonta ao século XX, com a implementação de cursos por correspondência, que eram predominantemente voltados para a formação profissional e a educação supletiva. A partir da década de 1970, começaram a emergir experiências institucionais mais organizadas, como as propostas pelo Instituto Universal Brasileiro, além de iniciativas associadas à Fundação Padre Landell de Moura. No entanto, a verdadeira institucionalização da EaD somente se iniciou na década de 1990, impulsionada pela ampliação do acesso à internet e pela introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (NAKADA; URBAN, 2023).

A regulamentação formal da modalidade ocorreu com o Decreto nº 2.494/1998 (BRASIL,1998). Mais recentemente, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025 (BRASIL, 2025) determina novas diretrizes para a garantia da qualidade da EaD. A criação da UAB, em 2006, representou um marco importante, ao permitir que instituições públicas de ensino superior oferecessem cursos na modalidade EaD (NEVES; MOURA, 2021).

A partir desses marcos legais, a EaD expandiu-se de forma acelerada. Em 2023, a modalidade ultrapassou a presencial em número de ingressantes, respondendo por mais de 60% das matrículas, sobretudo em instituições privadas (SEMESP, 2025).

No entanto, essa trajetória de expansão também revelou fragilidades. A despeito do aumento quantitativo de matrículas, os índices de evasão na modalidade EaD continuam sendo preocupantes, tanto no setor público quanto no privado. Esse é um fenômeno influenciado por múltiplos fatores sociais, entre os quais se destacam as variáveis de gênero, idade e a condição de pertencimento a grupos historicamente vulnerabilizados. Tais marcadores sociais não apenas compõem o perfil dos alunos em situação de evasão, mas também operam como determinantes estruturais de desigualdade de acesso, permanência e conclusão dos estudos. Diversas pesquisas indicam que fatores como faixa etária, gênero, localização geográfica e infraestrutura tecnológica exercem um impacto significativo nas taxas de evasão (CALVI e SILVA, 2018; NEVES e MOURA, 2021).

Os fatores sociodemográficos, como faixa etária e gênero, são frequentemente citados como variáveis influentes no percurso acadêmico dos estudantes. A literatura sobre evasão e faixa etária apresenta conclusões divergentes, como demonstrado na Tabela 1. Enquanto estudos como o de Gomes e Hirata (2022) apontam que ingressantes mais jovens (até 25 anos) possuem um risco de evasão significativamente maior, outras pesquisas, como as de Saccaro; França; Jacinto, (2019) e Oliveira; Oesterreich.; Almeida (2018), indicam que a evasão tende a aumentar com a idade, especialmente para alunos trabalhadores e acima dos 45 anos, devido à dificuldade em conciliar múltiplas responsabilidades, tais como cuidados com filhos, administração da casa, questões financeiras, entre outros fatores.

Tabela 1 - Variáveis sociodemográficas: Faixa etária e gênero

Autores / Ano	Principais Achados e Relevância para a Categoria
Gomes; Hirata (2022)	**Faixa etária:** Ingressantes mais jovens (até 25 anos) têm risco 21% maior de evasão e 79% maior de transferência. **Gênero:** Mulheres apresentam um risco 15% menor de evasão em comparação com os homens. Após quatro anos de curso, a probabilidade de evasão para mulheres é de ~30%, enquanto para homens é de ~34%.
Saccaro; França; Jacinto (2019)	**Faixa etária:** Quanto mais velhos os estudantes, menor sua taxa de sobrevivência (maior evasão).

Oliveira; Oesterreich.; Almeida (2018)	**Faixa etária:** A evasão aumenta com a idade, sendo maior para alunos acima de 45 anos.
Pedrosa; Santos (2024)	**Gênero:** O curso de Secretariado, tradicionalmente associado ao perfil feminino, inibe a permanência de homens. A falta de modelos masculinos de sucesso na área e a pressão social/familiar, que desvaloriza o curso para homens, são fatores.
Cardoso; Nagai (2018)	**Gênero:** Diferenças significativas entre motivos de evasão e gênero para os fatores "cidade" e "aprendizagem".
Calvi; Silva (2018)	**Gênero:** Leve predominância da evasão entre os estudantes do sexo masculino (53,2%)

Fonte: Os autores (2025)

Os dados do presente estudo (Tabela 2) alinham-se mais estreitamente com os achados de Saccaro; França; Jacinto, (2019) e Oliveira; Oesterreich.; Almeida (2018). A análise revela que as taxas de evasão mais elevadas se concentram nas faixas etárias de 31 a 40 anos (63,92%) e de 41 a 50 anos (62,77%). Esse resultado sugere que, para o público analisado, a maturidade não se traduz necessariamente em maior permanência. Pelo contrário, a literatura aponta que os estudantes nessas faixas etárias enfrentam o auge de suas carreiras profissionais e responsabilidades familiares, tornando a conciliação com os estudos um desafio significativo ou ainda representa uma alternativa para o desemprego ou a melhoria salarial, aos estudantes que ainda não se estabilizaram profissionalmente. Outra questão, pode ser a falta de habilidade no uso das tecnologias digitais, quanto maior a idade maior a tendência de dificuldade tecnológica.

A taxa de evasão da faixa de 21 a 30 anos (55,86%) também é expressiva, mas ligeiramente inferior à dos grupos mais velhos. A categoria "Até 20 anos" possui amostra insuficiente para qualquer análise conclusiva. No geral, os dados indicam que o perfil de evasão nesse contexto está fortemente associado ao estudante adulto, que, embora possivelmente mais decidido na escolha do curso, enfrenta maiores obstáculos externos para a sua conclusão.

Tabela 2 - Fatores sociodemográficos de evasão: por faixa etária.

Categoria	Cursando	Evadidos	Concluídos	Total	Evasão (%)
Até 20 anos	1	0	0	1	0,00%
De 21 a 30 anos	36	62	13	111	55,86%
De 31 a 40 anos	59	544	248	851	63,92%
De 41 a 50 anos	28	708	392	1128	62,77%
De 51 a 60 anos	8	332	210	550	60,36%
Acima de 61 anos	3	150	100	253	59,29%
TOTAL	135	1796	963	2894	302,20%

Fonte: Os autores (2025)

A relação entre gênero e evasão é outro ponto de destaque na literatura (Tabela 1). Estudos como os do Gomes e Hirata (2022) e de Calvi e Silva (2018) indicam uma maior taxa de evasão entre estudantes do sexo masculino. Pedrosa e Santos (2024), por sua vez, contextualizam essa tendência em cursos com estereótipo de gênero, como Secretariado, onde a pressão social e a falta de representatividade inibem a permanência masculina.

Os resultados apresentados na Tabela 3 corroboram fortemente a tendência geral apontada pela literatura. A taxa de evasão entre os estudantes do sexo masculino (70,84%) é acentuadamente superior à do sexo feminino (57,26%), uma diferença de mais de 13 pontos percentuais. Este achado é consistente com a maior resiliência acadêmica feminina observada por Gomes e Hirata (2022). Embora os dados do SISUAB não permitam identificar os motivos da evasão, a disparidade sugere que fatores sistêmicos, como os apontados por Cardoso e Nagai (2018) relacionados à didática, pressão psicológica, falta de preparo podem impactar os gêneros de maneira diferente.

Tabela 3 - Fatores sociodemográficos de evasão: por gênero.

Categoria	Cursando	Evadidos	Concluídos	Total	Evasão (%)
Masculino	57	724	241	1022	70,84%
Feminino	78	1072	722	1872	57,26%
TOTAL	135	1796	963	2894	128,11%

Fonte: Os autores (2025)

As características institucionais e de curso, como o nível de ensino e a área do conhecimento, são determinantes para a permanência discente. A literatura (Tabela 4) destaca que a evasão na pós-graduação é um problema relevante, embora ainda incipiente em termos de pesquisa (Lopes; Ribeiro, 2020). Fatores como falta de tempo, distância e currículos rígidos são cruciais (OLIVEIRA; OESTERREICH.; ALMEIDA, 2018; AMBIEL *et al*., 2020). Para a graduação, os índices históricos são elevados e crescentes (FERNANDES; VIEIRA; CASTELHANO, 2023).

Tabela 4 - Variáveis acadêmicas: Tipos de curso e nível de ensino.

Lopes; Ribeiro (2020)	Nível de Ensino: O tema da evasão na pós-graduação é incipiente, carente de dados sólidos e de uma definição homogênea dos preditores e de uma fórmula de cálculo do número real de evasão.
Fernandes; Vieira; Castelhano, (2023)	Nível de Ensino: Índice de evasão na graduação de 30,06% no período de transição 2015-2016; acumulado de 38,48% para 2000-2016. Isso indica uma tendência crescente e a necessidade de atenção por parte de agentes governamentais e IES.

Oliveira; Oesterreich.; Almeida (2018)	Nível de Ensino: Elevadas taxas de evasão em EaD na pós-graduação. Fatores: falta de tempo (38%), distância do pólo (32%), dificuldade de transporte (15%), dificuldade do curso (17%), motivos de saúde/pessoais (17%). Evasão superior entre alunos que fizeram graduação a distância (68%) vs. presencial (49%), contrariando a hipótese de familiaridade.
Ambiel et al. (2020)	Nível de Ensino: Identificou 7 fatores de evasão na pós-graduação: motivos interpessoais, relacionados à carreira, falta de suporte, desempenho acadêmico, produção científica, reconhecimento acadêmico e institucionais. Sublinha a importância de garantir condições adequadas para a conclusão dos cursos de pesquisadores.
Gomes; Hirata (2022)	Tipo de curso: Poucas diferenças significativas de evasão entre as oito grandes áreas da OCDE. Maior risco de evasão para Ciência, Matemática e Computação.
Saccaro; França; Jacinto, (2019)	Tipo de curso: O tempo de sobrevivência é inferior para Ciência, Matemática e Computação em comparação com Engenharia, Produção e Construção.
Ferreira e Bierhalz (2023)	Tipo de curso: Poucos estudos sobre causas de evasão nas licenciaturas, a maioria focada em ciências exatas. Cursos de licenciatura em ciências exatas têm poucos alunos e baixas taxas de concluintes. A evasão é muito ligada aos cursos de formação de professores.

Fonte: Os autores (2025)

Os dados do SISUAB conforme a (Tabela 5) revelam um resultado notável: a graduação apresenta uma taxa de evasão (66,92%) significativamente maior que a da pós-graduação (51,37%). Embora a taxa na pós-graduação seja alta, confirmando as preocupações da literatura, o problema se mostra ainda mais agudo na graduação dentro deste universo de dados. Este cenário pode ser explicado pelo fato de que os alunos de pós-graduação, embora sobrecarregados, geralmente possuem um projeto de carreira mais definido e um maior investimento (de tempo e, por vezes, financeiro) na sua formação. A graduação, por outro lado, pode atrair um público com expectativas menos alinhadas ou que enfrenta maiores dificuldades de adaptação à cultura acadêmica, resultando em maior desistência.

Tabela 5 - Fatores acadêmicos de evasão: por nível de ensino.

Categoria	Cursando	Evadidos	Concluídos	Total	Evasão (%)
GRADUAÇÃO	75	957	398	1430	66,92%
PÓS-GRADUAÇÃO	60	543	454	1057	51,37%

Fonte: Os autores (2025)

A área do conhecimento é um forte preditor da evasão. A literatura (Tabela 4) é consistente ao apontar para taxas de evasão particularmente altas em cursos de Ciências Exatas, Matemática e Computação (GOMES; HIRATA, 2022; SACCARO; FRANÇA; JACINTO,

2019), muitas vezes associadas a dificuldades em disciplinas de base e a uma crise nos cursos de licenciatura (FERREIRA; BIERHALZ, 2023).

Tabela 6 - Fatores acadêmicos de evasão: por tipo de curso.

Categoria	Cursando	Evadidos	Concluídos	Geral	Evasão (%)
Ciências Exatas e da Terra (Matemática, Computação, Física e Química)	32	370	33	435	85,06%
Ciências Humanas (Pedagogia, Filosofia e Geografia)	0	97	28	125	77,60%
Ciências da Saúde (Educação Física)	0	89	27	116	76,72%
Ciências Sociais Aplicadas (Administração Pública)	0	106	34	140	75,71%
Ciências Biológicas (Biologia)	0	99	43	142	69,72%
Linguística, Letras e Artes (Letras Português, Letras Inglês)	0	115	57	172	66,86%
TOTAL	32	876	222	1130	451,67%

Fonte: Os autores (2025)

Os resultados da Tabela 6 confirmam os achados da literatura. A área de Ciências Exatas e da Terra apresenta a maior taxa de evasão, com alarmantes 85,06%. Este dado reforça a percepção de que cursos como Matemática, Física e Computação representam um grande desafio de permanência, seja pela complexidade de seus conteúdos, pela dificuldade em disciplinas de cálculo (FERREIRA; BIERHALZ, 2023) ou pela percepção de baixa remuneração em carreiras de licenciatura (SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019).

As altas taxas em Ciências Humanas (77,60%), Ciências da Saúde (76,72%) e Ciências Sociais Aplicadas (75,71%) também são preocupantes e indicam que o fenômeno da evasão é sistêmico, não se restringindo a uma única área. Muitas dessas áreas abrangem cursos de formação de professores (licenciaturas), um segmento que, segundo a literatura, sofre com altas taxas de abandono. A área de Linguística, Letras e Artes (66,86%) apresentou a menor taxa entre as listadas, embora ainda elevada, sugerindo uma dinâmica de permanência ligeiramente mais favorável nesse campo.

A análise dos dados do SISUAB, em diálogo com a literatura, permite concluir que o perfil do evadido neste contexto é predominantemente masculino, adulto (entre 31 e 50 anos), cursando a graduação e, com maior probabilidade, matriculado em cursos da área de Ciências Exatas e da Terra. Esses resultados apontam para a necessidade de políticas institucionais focadas, que considerem as especificidades de cada perfil e área do conhecimento para promover a permanência e a conclusão do curso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados demonstraram que a evasão é acentuada no público masculino e em faixas etárias adultas (31 a 50 anos), sugerindo que os desafios de conciliar a vida profissional e familiar com os estudos superam a maturidade na escolha do curso. Uma observação relevante foi a maior taxa de evasão na graduação em comparação com a pós-graduação, o que pode indicar um maior alinhamento de carreira entre os pós-graduandos. Por fim, a taxa de abandono em Ciências Exatas confirma a leitura em outros estudos.

Para além desse diagnóstico, os resultados abrem caminho para novas investigações. Sugere-se, a realização de estudos qualitativos, como entrevistas com estudantes, para a compreensão dos motivos subjetivos da desistência, que os dados quantitativos não revelam. Adicionalmente, pesquisas longitudinais que acompanhem turmas desde o ingresso até a conclusão (ou evasão), a fim de identificar os momentos críticos que levam ao abandono.

Os resultados apontam para a urgência de se desenvolver políticas institucionais de permanência que sejam focadas nas especificidades de gênero, idade, área do conhecimento e nível de ensino. Assim, será possível a implantação de políticas que transcendam o diagnóstico e se convertam em ações estratégicas capazes de fortalecer a trajetória do estudante e diminuir os índices de evasão na EAD no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, R. A. M. et al. Motivos de evasão na pós-graduação no Brasil: um instrumento de medida. **Interação em Psicologia**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 20-30, 2020. Disponível em: https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/252/482439998 7413833.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D249 4.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 23 jul. 2025.

CALVI, V. C.; SILVA, A. B. da. **As principais causas da evasão e estratégias de retenção dos alunos no ensino a distância**. PUCRS. Porto Alegre. 2018. Disponível em: https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/8.pdf. Acesso em: 20 jun. 25.

CARDOSO, A. L. J.; NAGAI, N. P. Diversidade de gênero e a evasão universitária em cursos de graduação em administração, ciências contábeis, ciências econômicas e sistemas de informação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT- Campus Rondonópolis). **Revista de Estudos Sociais,** [S. l.], v. 20, n. 41, p. 61-86, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs /index.php/res/article/view/6901. Acesso em: 24 jun. 2025.

FERNANDES, J. M. B.; VIEIRA, L. T.; CASTELHANO, M. V. C. **Revisão Narrativa enquanto Metodologia Científica Significativa:** Reflexões técnicas-formativas. REDES-Revista Educacional da Sucesso, v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223. Acesso em: 24 jun. 2025.

FERNANDES, S.; VIEIRA, R.; CASTELHANO, V. Revisão narrativa: fundamentação teórica e metodologia. ***Revista Brasileira de Pesquisa em Educação*****,** v. 9, n. 1, p. 45–62, 2023. Disponível em: https://www.rbpe.org.br/revista/article/view/1023. Acesso em: 27 jun. 2025.

FERREIRA, R. M.; BIERHALZ, C. D. K. A evasão nas licenciaturas: revisão integrativa da literatura. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7291. Acesso em: 23 jul. 2025.

GOMES, M.; HIRATA, G. Determinantes da evasão no ensino superior: uma abordagem de riscos competitivos. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, DF, v. 52, n. 3, p. 7-42, dez. 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/67e718f4-2911-4ef8-bc79-cc5218f7d6eb/content. Acesso em: 27 jun. 2025.

LOPES, T. R. C.; RIBEIRO, M. L. Evasão na pós-graduação brasileira: estado da arte. In: Reunião Científica regional nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Educação. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2020. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6523-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

NAKADA, L.; URBAN, R. Educação a Distância no Brasil: potencialidades, fragilidades e contribuições para a educação profissional e tecnológica. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 12, n. 14, p. 1-10, 2023.

NEVES, J. M.; MOURA, D. L.. Evasão Escolar na Educação a Distância: evidências de uma Instituição Federal de Ensino. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v.7, n.1. 2021.

OLIVEIRA, P. R.; OESTERREICH, S. A.; ALMEIDA, V. L. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Y6XmZtj4C6mFzBbVmqcqY6G/.

PEDROSA. M. S.; SANTOS, R. A. **Evasão do gênero masculino na educação superior:** trajetórias e compreensões na área de secretariado executivo bilíngue. Artigo Científico (Graduação em Secretariado Executivo Bilíngue), UFPB: CCAE, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/32473/1/MayannadaSilvaPedrosa_ARTIGO.pdf

SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A. JACINTO, P. A. Fatores associados à evasão no ensino superior brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337–373, 2019. DOI: 10.1590/0101-41614925amp.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo. **15º Mapa de Ensino Superior no Brasil: 2025.** São Paulo. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre os autores

Ana Paula Campos Fernandes
Mestra em Gestão Integrada do Território - Interdisciplinar (UNVALE). Graduada em Letras - Português, Inglês (UNIVALE); Computação (UFJF). Professora universitária na UNIPAC/GV. Professora efetiva e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Professor Nelson de Sena.
E-mail: ana.campos.fernandes@educacao.mg.gov.br

Camila Amaral Pereira
Formada em Ciências Econômicas e História (UFOP), Mestrado em História Econômica (Unicamp) e doutorado em História (USP).
E-mail: camilaamaralgv@gmail.com

Mayara Ketlin Nascimento Jardim
Mestra em Tecnologia, Ambiente e Sociedade (UFVJM). Graduada em Engenharia de Produção (UNIPAC). Licenciatura em Pedagogia (FNSA). Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho (IFMG-GV), Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFSULMG) e em Gestão Escolar. Professora e tutora (EAD e presencial), no curso técnico em Secretaria Escolar e especialista em Educação Básica (EEB) na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
E-mail: mayaraketlin1@gmail.com

Talita Vasconcelos Brandão
Graduada em Jornalismo (UFMG), mestre em comunicação pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, linha Comunicação, territorialidades e vulnerabilidades.
E-mail: talitabrandaoufmg@gmail.com

Lamartine de Oliveira Medeiros
Militar do Exército atuando na área de Educação desde 2021 no Centro de Educação a Distância do Exército
E-mail: pesquisa.esfcex.2012@gmail.com

Samuel de Oliveira Durso
Economista formado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Ciências Contábeis, também pela UFMG, doutor em Controladoria e Contabilidade pela

Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche na Curtin University (Austrália), e doutor em Educação pela UFMG.
E-mail: sodurso@face.ufmg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

QUANDO O ALUNO DESCONECTA: ANÁLISE ESTATÍSTICA MULTIVARIADA DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

WHEN THE STUDENT DISCONNECTS: A MULTIVARIATE STATISTICAL ANALYSIS OF DROPOUT IN DISTANCE EDUCATION

CUANDO EL ALUMNO SE DESCONECTA: ANÁLISIS ESTADÍSTICO MULTIVARIADO DE LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Ana Paula Campos Fernandes
Universidade Presidente Antônio Carlos

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Montes Claros

Talita Vasconcelos Brandão
Universidade Federal de Minas Gerais

Lamartine de Oliveira Medeiros
Centro de Educação a Distância do Exército

Raquel dos Santos Rosa Peixoto
Universidade Federal de Juiz de Fora

Samuel de Oliveira Durso
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO A evasão no Ensino a Distância (EaD) representa um desafio relevante para instituições educacionais, sobretudo públicas, exigindo compreensão aprofundada dos fatores que comprometem a permanência estudantil. Este estudo teve como objetivo identificar variáveis associadas à evasão em cursos superiores na modalidade EaD, ofertados por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em um município do interior de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, que analisou o perfil de estudantes evadidos por meio de modelos de regressão logística binária, nas formas individual e múltipla. As variáveis independentes incluíram sexo, idade, área do curso (Exatas ou outras), nível de formação (graduação ou pós-graduação) e instituição de ensino (IES). Adotou-se um nível de significância de $p < 0,05$. Os resultados indicaram que estudantes do sexo masculino apresentaram risco 53% maior de evasão. A variável idade mostrou-se um fator protetivo, com redução de até 2% na probabilidade de abandono a cada ano adicional. Cursos da área de Exatas apresentaram odds de evasão até cinco vezes superiores aos das demais áreas, e estudantes de graduação tiveram 48% mais chances de evadir em comparação aos de pós-graduação. A variável IES, embora significativa isoladamente, perdeu relevância no modelo ajustado. Conclui-se que a evasão no EaD é influenciada por fatores sociodemográficos e acadêmicos, sendo fundamental o desenvolvimento de estratégias de prevenção direcionadas aos perfis de maior risco. A articulação entre análises estatísticas e práticas pedagógicas centradas no estudante é essencial para fortalecer apermanência e reduzir as taxas de abandono.

CC BY

Palavras-chave: Evasão. Educação a Distância. Ensino Superior.

ABSTRACT. Dropout in Distance Education (DE) represents a significant challenge for educational institutions, particularly public ones, necessitating a comprehensive understanding of the factors undermining student retention. This study aimed to identify variables associated with dropout in higher education courses offered in the DE modality by Public Higher Education Institutions (IPES) through the Open University of Brazil (UAB) system, in a municipality located in the interior of Minas Gerais. This quantitative study analyzed the profile of dropout students using binary logistic regression models, both univariate and multivariate. Independent variables included sex, age, field of study (Exact Sciences or others), level of education (undergraduate or postgraduate), and institution (IES). A significance level of $p < 0.05$ was adopted. Results showed that male students had a 53% higher risk of dropout. Age acted as a protective factor, with a reduction of up to 2% in dropout probability for each additional year. Courses in the Exact Sciences field exhibited dropout odds up to five times greater than other fields, and undergraduate students had a 48% higher likelihood of dropout compared to postgraduate students. Although the institution variable was significant in isolation, it lost significance in the adjusted model. In conclusion, dropout in DE is influenced by sociodemographic and academic factors, underscoring the need for targeted prevention strategies focusing on high-risk profiles. The integration of statistical analyses with student-centered pedagogical practices is essential to enhance retention and reduce dropout rates.

Keywords: Dropout. Distance Education. Higher Education.

RESUMEN. La deserción en la Educación a Distancia (EaD) representa un desafío significativo para las instituciones educativas, particularmente las públicas, requiriendo una comprensión profunda de los factores que comprometen la permanencia estudiantil. Este estudio tuvo como objetivo identificar las variables asociadas a la deserción en cursos superiores en la modalidad EaD, ofrecidos por Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) a través del sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB), en un municipio del interior de Minas Gerais. Se trata de un estudio cuantitativo que analizó el perfil de los estudiantes desertores mediante modelos de regresión logística binaria, en sus formas univariada y multivariada. Las variables independientes incluyeron sexo, edad, área de estudio (Ciencias Exactas u otras), nivel de formación (pregrado o posgrado) e institución educativa (IES). Se adoptó un nivel de significancia de $p < 0,05$. Los resultados indicaron que los estudiantes masculinos tenían un 53% más de riesgo de deserción. La edad actuó como un factor protector, con una reducción de hasta un 2% en la probabilidad de abandono por cada año adicional. Los cursos del área de Ciencias Exactas presentaron probabilidades de deserción hasta cinco veces superiores a las de otras áreas, y los estudiantes de pregrado tuvieron un 48% más de probabilidad de desertar en comparación con los de posgrado. Aunque la variable institución fue significativa de forma aislada, perdió relevancia en el modelo ajustado. Se concluye que la deserción en EaD está influenciada por factores sociodemográficos y académicos, destacando la necesidad de desarrollar estrategias de prevención dirigidas a perfiles de mayor riesgo. La articulación entre análisis estadísticos y prácticas pedagógicas centradas en el estudiante es fundamental para fortalecer la permanencia y reducir las tasas de abandono

Palabras clave: Educación a distancia. Deserción. Educación Superior.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, não se limita ao seu reconhecimento legal, mas implica a efetivação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes nos diferentes níveis de ensino. Apesar dos avanços em direção à universalização, persistem desigualdades estruturais que

atravessam o sistema educacional brasileiro, refletindo-se em altas taxas de evasão, especialmente no ensino superior (Caetano e Scherer, 2023).

Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como estratégia de democratização do acesso, especialmente por meio das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), com foco na interiorização e na ampliação de oportunidades de formação. Contudo, a ampliação do acesso não tem sido acompanhada por políticas eficazes de permanência, o que torna a evasão na EaD um fenômeno preocupante e ainda pouco explorado em sua complexidade (Bourdieu e Passeron, 2023).

Diversos fatores contribuem para a evasão, tais como dificuldades de acesso a tecnologias, isolamento, ausência de suporte pedagógico, desarticulação entre o projeto formativo e as realidades dos estudantes, entre outros. Essas condições são potencializadas nas regiões mais vulneráveis, onde os cursos da UAB vêm sendo ofertados como alternativa de inclusão, mas enfrentam limitações de infraestrutura e acompanhamento docente (Oliveira et al., 2023; Kuh et al., 2008).

Compreender os perfis mais vulneráveis à evasão é essencial para subsidiar ações concretas de enfrentamento. Diante disso, este estudo teve como objetivo identificar variáveis associadas à evasão em cursos superiores na modalidade EaD, ofertados por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em um município do interior de Minas Gerais. Optou-se por delimitar a análise aos cursos de EAD ofertados por instituições públicas vinculadas à UAB, em função da disponibilidade e confiabilidade dos dados oficiais do SISUAB. Essa escolha metodológica permite examinar com profundidade os fatores de evasão nesse contexto específico, garantindo consistência estatística e validade dos resultados. Ainda que o setor privado represente parcela significativa da oferta de cursos a distância no país, a presente investigação se concentra no âmbito público, cujas características institucionais, políticas e demográficas diferem do setor privado, sendo objeto de estudo específico para a formulação de políticas educacionais.

O estudo adota abordagem metodológica mista, o esforço quantitativo tem ênfase em regressão logística, utilizando o software Stata[1] (STATA Corp., 2021). A regressão

[1] Neste trabalho, a Inteligência Artificial foi utilizada apenas como ferramenta de apoio, não interferindo na análise metodológica ou na estimação do software Stata. Seu uso esteve restrito à revisão de linguagem e à visualização de dados. Para essa finalidade, foram empregadas as ferramentas ChatGPT, da OpenAI, e Perplexity AI, todo o conteúdo gerado foi criticamente revisto e validado pelos autores antes de sua incorporação ao texto final.

logística modela a evasão como um fenômeno binário (evasão ou não evasão) e permite quantificar de acordo com variáveis como sexo, idade, área e nível do curso.

Além da análise binária, que permite identificar o efeito isolado de cada variável, a partir da regressão logística múltipla investiga-se quais fatores influenciam a evasão quando considerados conjuntamente. Tal recurso assegura rigor estatístico e comparabilidade com pesquisas semelhantes e amplia o potencial preditivo da investigação. Aliado a pesquisa qualitativa, a partir da revisão da literatura foi possível identificar como os dados encontrados e variáveis presentes são significados em demais pesquisas sobre a evasão (Fávero e Belfiore, 2017; Hair Júnior et al., 1998).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial Teórico

A evasão não deve ser compreendida apenas como decisão individual de desistência, mas ser analisada à luz de um conjunto de condicionantes estruturais, institucionais e subjetivas que atravessam a trajetória educacional dos estudantes. Ao tratarmos da evasão na EAD, torna-se mais evidente a necessidade de considerar elementos como a exclusão digital, a sobrecarga de trabalho, a ausência de suporte pedagógico adequado, a desarticulação entre ensino e realidade local, e a precariedade das condições de estudo em casa. O aluno da EAD, especialmente em instituições públicas interiorizadas, encontra-se, muitas vezes, isolado e sem recursos para enfrentar a jornada acadêmica proposta (Oliveira *et al*., 2023).

Ao pensarmos sobre o papel das instituições públicas na promoção da permanência, é preciso romper com a lógica meritocrática que responsabiliza o estudante por sua evasão. A universidade que se pretende democrática precisa reconhecer os efeitos das desigualdades sociais, econômicas e culturais sobre a permanência estudantil. Bourdieu e Passeron (2023) alertavam que o sistema educacional tende a reproduzir as hierarquias sociais, ao invés de transformá-las. Nesse sentido, a evasão na EAD revela não apenas falhas no desenho institucional da modalidade, mas também a manutenção de um projeto de universidade que continua pouco responsivo às especificidades dos sujeitos historicamente excluídos.

Diversos estudos destacam a importância do sentimento de pertencimento institucional como fator decisivo para a permanência. Tinto (1993) argumenta que o vínculo social e acadêmico com a instituição atua como catalisador da motivação e do engajamento. Entretanto, na EAD a sensação de anonimato, o distanciamento físico, a baixa interação com professores e tutores, e a escassez de atividades integradoras criam um ambiente propício ao abandono. A ausência de espaços simbólicos e afetivos de acolhimento pode ser tão excludente quanto a falta de acesso à internet ou à alimentação (Kuh *et al*., 2008).

Para além da infraestrutura e conectividade, a evasão também está atrelada ao projeto pedagógico dos cursos. Metodologias transmissíveis, baseadas na mera disponibilização de conteúdos em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sem acompanhamento ou mediação dialógica dificultam a formação dos estudantes. Nesse sentido, a permanência deve ser pensada não apenas como manutenção da matrícula, mas como experiência formativa (Moran, 2015).

Outro ponto é a conformação sociodemográfica do corpo discente na EAD pública. O ingresso de mulheres, pessoas negras, trabalhadores e estudantes mais velhos impõe à universidade o desafio de lidar com tempos, subjetividades e condições muito diferentes do modelo tradicional diurno-presencial. Diante disso, pensar a evasão é também discutir quais vidas importam na universidade. A alta rotatividade nos cursos da EAD não pode ser tratada como um dado estatístico neutro. Para Carniel e Espinosa (2024), a evasão é compreendida sob três dimensões: por inserção (quando há descompasso entre o perfil do estudante e o curso escolhido), por exclusão (quando há barreiras institucionais e pedagógicas) e por externalidades (questões de saúde, emocionais ou familiares).

Portanto, não basta ampliar o acesso. É necessário transformar a cultura institucional da universidade, investindo em políticas de permanência que sejam sensíveis à diversidade estudantil, comprometidas com a justiça social e orientadas por uma escuta ativa dos sujeitos que nela transitam. A democratização do ensino superior passa pela revisão das estruturas que ainda operam de maneira excludente e pela proposição de uma pedagogia que acolha, integre e sustente os estudantes ao longo de sua trajetória (Caetano e Scherer, 2023).

2.2 Resultados e Discussão

Compreender a evasão, especialmente no contexto da EaD, requer uma abordagem interdisciplinar, que considere múltiplos enfoques — pedagógico, social, financeiro, vocacional e psicológico. A decisão de abandono não resulta de um único fator, mas da interação entre diversas dimensões que influenciam a permanência do estudante no ensino superior.

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados coletados, buscando uma compreensão ampliada do fenômeno. A investigação quantitativa foi estruturada em duas categorias principais: (a) fatores acadêmicos, representados pelo nível de ensino e pela área do conhecimento do curso; e (b) fatores sociodemográficos, considerando a faixa etária e o sexo dos estudantes. Na Tabela 1 a regressão logística binária estuda variáveis dependentes dicotômicas, neste caso, a evasão (presença ou ausência). Em seguida, aplicou-se um modelo de regressão logística múltipla, permitindo avaliar o impacto simultâneo de todas as variáveis. A seguir, são apresentados os resultados obtidos na Tabela 1.

Tabela 01: Resultado das regressões logísticas individuais

Resultado das regressões logísticas individuais			
Variável	**Coeficiente**	**Odds Ratio**	**P-Valor**
Sexo	0,7047 (0,0886)	2,0233 (0,1792)	0
Idade	-0,0185 (0,0040)	0,9816 (0,040)	0
IES	-0,4135 (0,8251)	0,6612 (0,0545)	0
Exatas	1,9895 (0,1865)	7,3132 (1,3637)	0
Graduação	0,8765 (0,0836)	2,4027 (0,2009)	0

Fonte: Os autores com base na análise estatística realizada no software Stata (2025).

Com base na tabela 1, é possível perceber que os resultados das regressões logísticas individuais indicam que o sexo masculino está positivamente associado à evasão. O coeficiente estimado foi de 0,705, com odds ratio de 2,0233, ambos estatisticamente significativos ao nível de 1% (p-valor < 0,01). Isso implica que, em média, estudantes do sexo masculino apresentam uma chance 102% maior de evadir em

comparação às discentes do sexo feminino, conforme descreve a literatura sobre o tema (Braga *et al*., 2010).

Apesar da relevância da evasão na EAD, poucos estudos foram encontrados que imbricam entre gênero e abandono. As pesquisas de Cardoso e Nagai (2019) destacam que, de modo geral, observa-se uma maior taxa de evasão entre os homens nos cursos analisados. As mulheres tendem a considerar "falta de preparação do profissional para o mercado de trabalho, horários e mudança de currículo" como motivadores para a evasão. Em contrapartida, para os homens, a matriz curricular se mostra como o principal fator. A taxa de permanência era de 1 mulher para cada 1,6 que ingressaram, e 1 homem para cada 2,7 que iniciaram. Quanto maior essa proporção, maior o número de desistências.

A variável idade apresentou coeficiente negativo de -0,0185 e odds ratio de 0,9816, também com significância estatística ao nível de 1%. Tal resultado indica que cada ano adicional de idade está associado a uma redução média de 1,84% na probabilidade de evasão, o que, embora contradiga parte da literatura que associa evasão à maior idade conforme Lassibille e Gómez (2008), pode ser interpretado como reflexo de uma maior maturidade segundo Lima (2023).

No que diz respeito à área do curso, os estudantes de ciências exatas apresentam maior propensão à evasão em comparação aos de outras áreas, resultado consistente com a literatura que aponta maior dificuldade e carga cognitiva nesses cursos (Adachi, 2009). Por fim, alunos da graduação apresentam maior chance de evadir quando comparados aos da pós-graduação, possivelmente devido à maior duração dos cursos de graduação e à menor estabilidade pessoal e profissional dos discentes de nível inicial.

Tabela 02: Resultado das regressões logísticas múltiplas

Variável	Coeficiente	Odds Ratio	P-Valor
Sexo	0,4241 (0, 936)	1,5283 (0,1431)	0
Idade	-0,0099 (0,004)	0,9900 (0,0043)	0,022
IES	-0,11360 (0,946)	0,8926 (0,0844)	0,23
Exatas	1,5762 (0,198)	4,8367 (0,9589)	0
Graduação	0,3939 (0,974)	1,4828 (0,1444)	0

Cons	0.7034 (0,217)	2,0206 (0,4391)	0,001

Fonte: Os autores com base na análise estatística realizada no software Stata (2025).

A análise multivariada apresentada na Tabela 2 confirma que gênero, área de conhecimento e nível de curso são fatores estatisticamente significativos na explicação da evasão na EAD. Os resultados mostram que estudantes do sexo masculino têm maior propensão ao abandono acadêmico (Razão de chances ≈ 1,53; $p < 0,01$), que está alinhado com os achados de Ferrão e Almeida (2018), em estudo realizado na Universidade do Minho, que identificaram uma associação significativa entre o sexo masculino e maiores taxas de abandono acadêmico. Os autores também observaram que estudantes com maior faixa etária apresentam tendência mais acentuada à evasão, evidenciando a influência de fatores sociodemográficos na permanência no ensino superior.

Em relação à idade, o coeficiente negativo (OR ≈ 0,99; $p = 0,022$) sugere que a evasão diminui conforme o estudante envelhece, indicando que maior maturidade pode favorecer a permanência. Esses resultados se alinham parcialmente com Ferrão e Almeida (2018), que identificaram maior abandono entre estudantes mais velhos, mas diferem de interpretações que afirmam que tal relação pode variar conforme o contexto do curso e da instituição.

Quanto à área de estudo, observa-se que cursos de Exatas apresentam risco de evasão aproximadamente 4,8 vezes maior em relação a áreas com menor exigência cognitiva (OR ≈ 4,84; $p < 0,01$). Este resultado está de acordo com a literatura que destaca a complexidade e a carga de trabalho em disciplinas técnicas como fatores predisponentes à evasão (Oliveira, Jovino e Fogaça, 2023), bem como compreensões sobre a evasão específica em cursos de licenciatura em Exatas (Moreira e Barros, 2025).

Quanto ao nível de ensino, a graduação mostra chance de evasão 48% maior em comparação à pós-graduação (OR ≈ 1,48; $p < 0,01$). Esse padrão é plausivelmente explicado pela menor estabilidade socioeconômica e profissional dos ingressantes em cursos de graduação, em contraste com estudantes de pós-graduação que geralmente já possuem trajetória consolidada e capacidade de adaptação acadêmica.

Por fim, a variável “IES” não apresentou significância estatística ($p = 0,23$), o que indica que, ao menos neste modelo, a instituição não se posiciona como fator determinante

da evasão. Isso reforça a hipótese de que a evasão na EAD está mais relacionada a condições individuais e acadêmicas do que à operação institucional por si só.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que a evasão na EaD, ofertada por IPES vinculadas ao sistema UAB, está associada a fatores sociodemográficos e acadêmicos que atuam de forma combinada na vulnerabilização da trajetória estudantil.

As análises por regressão logística apontaram que estudantes do sexo masculino, mais jovens, matriculados em cursos de graduação e em áreas de Exatas apresentam maior probabilidade de evasão. A análise dos dados aliada a revisão da literatura confirma achados anteriores sobre maior evasão masculina e dificuldades em cursos de Exatas, fortalecendo evidências em contextos de EAD público. Porém, na contramão da literatura, o coeficiente negativo (OR ≈ 0,99; p = 0,022) que sugere que a evasão diminui conforme o estudante envelhece, oferece nuances em relação a estudos que associam o envelhecimento a evasão. Tal achado abre oportunidade para estudos adicionais e novas hipóteses sobre a variável da idade, além disso é um indicador do contexto específico da EAD pública no interior de Minas Gerais.

Os indicadores das variáveis de sexo, idade, área e nível do curso como fatores centrais na evasão, enquanto instituição não é determinante corroboram a literatura especializada e reforçam a importância de políticas de permanência direcionadas a perfis de maior risco, especialmente no contexto da EaD, onde as interações pedagógicas são mais restritas e as vulnerabilidades mais acentuadas.

Além dos aspectos quantitativos, os dados sugerem a necessidade de interpretar a evasão como um fenômeno multifacetado, que envolve tanto dimensões objetivas, como idade e área do curso, quanto dimensões subjetivas, como o sentimento de pertencimento, a motivação para prosseguir nos estudos e o acesso a redes de apoio. O sentimento de isolamento, a escassez de mediação pedagógica ativa e a dificuldade de conciliar os estudos com outras responsabilidades foram elementos recorrentes nas análises qualitativas e dialogam com estudos que destacam o papel da instituição como espaço de acolhimento e construção de vínculos. Diante desse cenário, é fundamental que as IPES ampliem seus esforços para além do acesso, investindo em estratégias de acompanhamento, escuta ativa e apoio contínuo aos estudantes. A adoção de programas

de tutoria, ações formativas em tecnologias digitais, redes de apoio entre pares e fortalecimento dos espaços de interação são caminhos possíveis para a redução da evasão, visto que intervenções direcionadas alinham-se aos dados empíricos que indicam a relação da evasão com condições subjetivas e acadêmicas.

Os resultados delimitam o contexto público, oferecendo ponto de partida para comparações com EAD em instituições privadas. Além disso, recomenda-se o aprofundamento da temática por meio de estudos longitudinais e qualitativos que considerem trajetórias acadêmicas completas e deem voz aos estudantes evadidos. A integração entre dados estatísticos e práticas pedagógicas centradas no sujeito é condição essencial para que a EaD cumpra seu papel inclusivo, formativo e transformador.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-7UPMBA Acesso em: 25 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O CASO DA UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 3, 2003. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1237 . Acesso em: 25 jul. 2025.

CAETANO, Maria Raquel; SCHERER, Renata Porcher. Evasão escolar e o direito à educação no ensino médio. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 12, n. 1, jan./jul. 2023. PPGE – UNESC. Disponível em: https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6880 Acesso em: 24 jun. 2025.

CARDOSO, André Luís Janzkovski; NAGAI, Nathália Prochnow. Diversidade de gênero e a evasão universitária em cursos de graduação em administração, ciências contábeis, ciências econômicas e sistemas de informação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT- Campus Rondonópolis). **Revista de Estudos Sociais**, v. 20, n. 41, p. 61-86, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/6901 . Acesso em: 24 jun. 2025.

CARNIEL, Lucas; ESPINOSA, Tânia. Um estudo sobre as causas da evasão em um curso de licenciatura em ciências exatas de uma universidade pública brasileira. **Vidya,** v. 44, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.37781/vidya.v44i1.4818 . Acesso em: 25 jun. 2025.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia. **Manual de análise de dados:** estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FERRÃO, Maria Emília; ALMEIDA, Luís Silva. **Modeling of persistence in higher education**: análise multinível. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 664–683, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/HgYc6PjdvK9QsWVBTF4hyFx/?lang=en Acesso em: 26 jun. 2025.

HAIR JUNIOR, Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 1998.

KUH, George David; CRUCE, Ty M.; SHUPP, Bradley G.; KINZIE, Jillian. **Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence.** The Journal of Higher Education, Columbus, v. 79, n. 5, p. 540-563, set./out. 2008. Disponível em: https://www.yorku.ca/retentn/rdata/Unmaskingtheeffects.pdf . Acesso em: 17 jun. 2025.

LASSIBILLE, Gérard; GÓMEZ, Lucía Navarro. **Why do higher education students drop out**? Evidence from Spain. Education Economics, v. 16, n. 1, p. 89-105, 2008. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09645290701523267 Acesso em: 26 jun. 2025.

LIMA, Jairo Gustavo de. **Fatores críticos de sucesso na contenção da evasão no ensino superior a distância.** 2023. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 26 jun. 2025.

MOREIRA, Luciene Ferreira de Oliveira; BARROS, Débora Dias. (Orgs.). **Compreensões sobre a evasão de mulheres de cursos de licenciatura nas Ciências Exatas**. Anais da Escola de Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática, Rio de Janeiro: UFRJ, 2024.

OLIVEIRA, Danielle de; JOVINO, Isabela da Silva; FOGAÇA, Vinícius Henrique Bessa. **Estudantes negras do curso de Direito da UEPG**: vivências no ensino superior e os desafios para permanecer estudando. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.54176/rlcz5763 . Acesso em: 24 jun. 2025.

STATA CORP. **Stata Statistical Software:** Release 17. College Station, Texas: StataCorp LLC, 2021.

TINTO, Vincent. **Leaving college:** rethinking the causes and cures of student attrition. 2nd ed. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1993. Disponível em: https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001 . Acesso em: 24 jun. 2025.

Sobre os autores

Ana Paula Campos Fernandes
Mestra em Gestão Integrada do Território - Interdisciplinar (UNVALE). Graduada em Letras - Português, Inglês (UNIVALE); Computação (UFJF). Professora universitária na UNIPAC/GV. Professora efetiva e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Professor Nelson de Sena.
E-mail: ana.campos.fernandes@educacao.mg.gov.br

Camila Amaral Pereira
Formada em Ciências Econômicas e História (UFOP), Mestrado em História Econômica (Unicamp) e doutorado em História (USP).
E-mail: camilaamaralgv@gmail.com

Talita Vasconcelos Brandão
Graduada em Jornalismo (UFMG), mestre em comunicação pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, linha Comunicação, territorialidades e vulnerabilidades.
E-mail: talitabrandaoufmg@gmail.com

Lamartine de Oliveira Medeiros
Militar do Exército atuando na área de Educação desde 2021 no Centro de Educação a Distância do Exército
E-mail: pesquisa.esfcex.2012@gmail.com

Raquel dos Santos Rosa Peixoto
Mestra em Enfermagem (UFJF). Graduada em Enfermagem (Estácio de Sá - Juiz de Fora). Especialista em Enfermagem Cirúrgica e Pós graduada em Urgência e Emergência. Docente de cursos preparatórios para concursos da saúde. Tutora no Curso Saúde com Agente ACS do CONASEMS em parceria com UFRGS.
E-mail: raquelrosapeixoto@gmail.com

Samuel de Oliveira Durso
Economista formado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Ciências Contábeis, também pela UFMG, doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche na Curtin University (Austrália), e doutor em Educação pela UFMG.
E-mail: sodurso@face.ufmg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A FORMAÇÃO DE ARTISTAS-DOCENTES-PESQUISADORAS/ES NA LICENCIATURA EM TEATRO À DISTÂNCIA DA UFBA

TRAINING OF ARTISTS-TEACHERS-RESEARCHERS IN THE UFBA DISTANCE LEARNING DEGREE IN THEATER

FORMACIÓN DE ARTISTAS-DOCENTES-INVESTIGADORES EN LA LICENCIATURA A DISTANCIA EN TEATRO DE LA UFBA

Flaviane Flores Vieira de Magalhães

Universidade Federal da Bahia

RESUMO. Em uma abordagem descritiva e reflexiva, apresento neste artigo, as bases o Ciclo de Pesquisa em Teatro, presente no currículo da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia – UFBA, na modalidade do Ensino à Distância – EAD e seus resultados a partir da orientação de três Trabalhos de Conclusão de Estágio – TCE desta licenciatura, produzidos na região sul da Bahia, com a minha orientação. Reiterando aspectos políticos das diretrizes nacionais do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB e do Projeto Político Pedagógico do referido curso, os percursos de formação em Teatro aqui abordados endossam a importância da interiorização da oferta de cursos superiores em universidades públicas – de licenciaturas, especialmente – como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior e, no caso específico do ensino de artes, da promoção da arte, da cultura e de relações étnico-raciais mais justas. Afirmando os valores de um conhecimento socialmente referenciado, destaco a formação de artistas-docentes-pesquisadoras/es como ponto nevrálgico e diferencial desta oferta, que garante referenciais artísticos, perspectivas e práticas pedagógicas, enquanto incentiva uma atitude investigativa atenta aos contextos específicos de atuação de cada discente. Este estudo é baseado nas proposições político-pedagógicas de Paulo Freire e bell hooks, e ancorado na experiência de tutoria à distância, através do processo de orientação dos TCEs apresentados, configurando-se como um relato crítico desta experiência, que visa amadurecer percepções sobre as funções sociais da universidade pública em nossa democracia, especificamente, a partir da oferta de graduações em Teatro.

Palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Estágio. Licenciatura em Teatro. Universidade Aberta do Brasil. Democratização. Interiorização.

ABSTRACT. In a descriptive and reflective approach, I present in this article the foundations of the Theater Research Cycle, present in the curriculum of the Bachelor's Degree in Theater at the Federal University of Bahia (UFBA), in the Distance Learning (EAD) modality, and its results based on the supervision of three Internship Completion Projects (TCE) for this degree, produced in southern Bahia, under my supervision. Reiterating political aspects of the national guidelines of the Open University System of Brazil (UAB) and the Political Pedagogical Project of that program, the theater training paths discussed here endorse the importance of expanding the offering of higher education programs at public universities—especially undergraduate programs—as a strategy for democratizing access to higher education and, in the specific case of arts education, for promoting art, culture, and more just ethnic-racial relations. Affirming the values of socially referenced knowledge, I highlight the training of

CC BY

artist-teacher-researchers as a key and distinguishing feature of this offering, which ensures artistic frameworks, perspectives, and pedagogical practices, while encouraging an investigative approach attentive to the specific contexts of each student's work. This study is based on the political-pedagogical propositions of Paulo Freire and bell hooks and anchored in the experience of distance tutoring through the guidance process of the TCEs presented. It constitutes a critical account of this experience, aiming to develop perceptions about the social functions of public universities in our democracy, specifically through the offering of undergraduate programs in Theater.

Keywords: Internship Completion Project. Bachelor's Degree in Theater. Open University of Brazil. Democratization. Interiorization.

RESUMEN. En un enfoque descriptivo y reflexivo, presento en este artículo los fundamentos del Ciclo de Investigación Teatral, presente en el currículo de la Licenciatura en Teatro de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), en la modalidad de Educación a Distancia (EAD), y sus resultados basados en la supervisión de tres Proyectos de Finalización de Pasantía (TCE) para esta titulación, producidos en el sur de Bahía, bajo mi supervisión. Reiterando aspectos políticos de las directrices nacionales del Sistema Universitario Abierto de Brasil (UAB) y el Proyecto Político Pedagógico de dicho programa, las trayectorias de formación teatral aquí discutidas respaldan la importancia de ampliar la oferta de programas de educación superior en universidades públicas, especialmente programas de grado, como una estrategia para democratizar el acceso a la educación superior y, en el caso específico de la educación artística, para promover el arte, la cultura y relaciones étnico-raciales más justas. Afirmando los valores del conocimiento socialmente referenciado, destaco la formación de artistas-docentes-investigadores como un rasgo clave y distintivo de esta oferta, que garantiza marcos artísticos, perspectivas y prácticas pedagógicas, a la vez que fomenta un enfoque investigativo atento a los contextos específicos del trabajo de cada estudiante. Este estudio se basa en las propuestas político-pedagógicas de Paulo Freire y bell hooks, y se fundamenta en la experiencia de tutoría a distancia a través del proceso de orientación de las TCE presentadas. Constituye un relato crítico de esta experiencia, con el objetivo de desarrollar percepciones sobre las funciones sociales de las universidades públicas en nuestra democracia, específicamente a través de la oferta de programas de grado en Teatro.

Palabras clave: Proyectos de Finalización de Pasantía. Licenciatura en Teatro. Universidad Abierta de Brasil. Democratización. Interiorización.

1 INTRODUÇÃO

Um dos fundamentos da arte teatral é a presença em um mesmo tempo e espaço. Pressupostos como a distância geográfica ou encontros virtuais assíncronos são, portanto, grandes desafios para uma formação em Teatro na modalidade do Ensino à Distância – EAD, como se percebe desde a apresentação do *Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Teatro – Educação à Distância – EAD* (2018), oferecido pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. “Acreditamos que o Teatro é uma arte presencial [...] Como formar professores de Teatro com o mínimo de aulas presenciais? (ETUFBA, 2018, p. 5). Com a colação de grau de 64 pessoas licenciadas em Teatro na primeira turma[1], em 2025, verifico que este desafio está sendo radical e criativamente enfrentado e trago aqui uma abordagem descritiva e reflexiva, relacionando perspectivas

[1] Informação concedida pela coordenação do curso em julho de 2025.

pedagógicas libertárias, a proposta curricular do curso, os resultados obtidos em três Trabalhos de Conclusão de Estágio – TCEs e os objetivos do Ensino à Distância oferecido pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O Sistema UAB foi instituído através do Decreto 5.800, de 2006, estabelecendo "a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2006), priorizando a "formação inicial e continuada de professores da educação básica" (BRASIL, 2006), com o objetivo de "reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País." (BRASIL, 2006). Para além do disposto, como ensejam Alessandra Maieski et al. (2024), "Acredita-se na concepção de uma qualidade socialmente referenciada na EAD, [...] no objetivo de desenvolver cidadãos partícipes e críticos, por meio de uma formação emancipatória" (MAIESKI et al., 2024, p. 06), como uma busca permanente. Assim, em 2020, se inicia a formação da primeira turma da Licenciatura em Teatro da UFBA, na modalidade à distância, distribuída em cinco polos UAB, a saber, Alagoinhas, Feira de Santana, Irecê, Juazeiro e Vitória da Conquista.

Através de minha atuação como tutora à distância neste curso, desde 2023, e na observação de suas diretrizes, que demarcam o objetivo de "formar qualitativamente à distância o *artista-docente-pesquisador do interior do estado* para que possa atuar e interferir no seu contexto sociocultural de forma ética, crítica, reflexiva e propositiva." (ETUFBA, 2018, p. 6, destaques meus), saliento nestas reflexões a presença e os resultados de políticas públicas para a interiorização do ensino superior público e a percepção política e integrada das atividades artísticas, docentes e de pesquisa, na formação docente em Teatro, como estratégia de promoção de saberes amparados na experiência, assim como a valorização da cultura nacional e de relações étnico-raciais mais justas.

A interiorização da formação superior, prevista na meta 12, do Plano Nacional de Educação 2014-2024[2], propõe a elevação da taxa bruta de matrículas no ensino superior (BRASIL, 2015, p. 73), tendo a expansão do sistema UAB, como estratégia. Nos casos específicos das Licenciaturas em Arte, esta interiorização precisa também contemplar as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança – no ensino básico,

[2] Prorrogado até 31 de dezembro de 2025, pela Lei 14.394, de 2024 (SENADO NOTÍCIAS, 2024)

asseguradas pelo parágrafo sexto, do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, p. 24). Com o intuito de formar "professores especialistas (licenciados) em toda a educação básica, em oposição à polivalência" (ETUFBA, 2018, p. 5), este curso visa superar a prática ainda recorrente, sobretudo nos interiores do Brasil, de um ensino de artes não especializado e problemático, devido à falta de profissionais com formação específica que contemple pedagogias, princípios, objetivos e metodologias próprias de cada linguagem artística.

Assim, esta Licenciatura se dispõe a diplomar um perfil de pessoas egressas que "já tenha experiência artística em suas comunidades ou professores de Arte da rede pública de ensino (municipal ou estadual) para atuarem como multiplicadores de ações artístico-pedagógicas com o ensino formal e informal de Teatro." (ETUFBA, 2018, p. 19). A observação deste perfil profissional em nossa comunidade, reforça o caráter político deste curso, que habilita artistas a se tornarem professores de arte em seus territórios, oferecendo-lhes um diploma que, oficial e simbolicamente, certifica suas trajetórias artísticas perante suas comunidades; assim como atribui importância a nosso campo de conhecimentos, através da formação específica na linguagem Teatro, informando a relevância social e pedagógica deste conteúdo para a educação básica e para a sociedade, como um todo.

O segundo aspecto apresentado que destaco nos objetivos do curso, a partir da intenção de "formar *artistas-docentes-pesquisadores* com competência metodológica, tecnológica, ética, crítica, estética e cultural" (ETUFBA, 2018, p. 18, destaque meu) aliada à necessidade de "fortalecer as identidades culturais, inclusive a sua própria" (ETUFBA, 2018, p. 22), presente no item "Competências e Habilidades" do PPC, informam outras substanciais percepções sobre os valores agregados desta oferta – para além da mencionada interiorização e especialização em uma das quatro linguagens artísticas determinada pela LDB. Não bastam conhecimentos verificados no campo artístico ou educacional pois, sem uma atitude investigativa aliada, própria de quem se atenta as especificidades de seu contexto sociocultural, a formação não se completaria.

Apresento a seguir, através de uma abordagem descritiva e reflexiva, o valor político, social e cultural deste trajeto de formação acadêmica para uma docência caracterizada pela criação artística e pela atitude investigativa, a partir da observação

crítica do Ciclo da Pesquisa em Teatro e perspectivas pedagógicas libertárias, presentes nas bases curriculares deste Curso; evidenciando seus resultados e qualidade, através de um breve relato da produção acadêmica obtida na defesa de três TCEs desta Licenciatura, por mim orientados.

2 O CICLO DA PESQUISA EM TEATRO E OS VALORES DA EXPERIÊNCIA

A proposta curricular da Licenciatura em Teatro EAD da UFBA apresenta cinco ciclos formativos: Ciclo Introdutório, Ciclo de Estudos do Teatro, Ciclo dos Estudos da Pedagogia e do Ensino de Teatro, Ciclo de Práxis Pedagógica e Ciclo da Pesquisa em Teatro. (ETUFBA, 2018, p. 57). O Ciclo da Pesquisa culmina na apresentação do Trabalho de Conclusão de Estágios – TCE, através de sua vinculação obrigatória com as experiências do estágio docente, favorecendo "a formação de indivíduos participativos na perspectiva de superar a visão fragmentada e desvinculada do *contexto histórico* e da *realidade* em que vivem" (ETUFBA, 2018, p. 29, destaques meus). A conexão entre a formação artística aliada a experiências práticas nos estágios e o exercício implicado da pesquisa, oferece atenção a diversidade que demarca nossos contextos e realidades, reforçando as íntimas relações entre ensino e pesquisa já anunciadas por Paulo Freire (2002), para quem,

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p. 16)

Neste encalço, a leitura do *e-book Elaboração de Projetos de Pesquisa* (2024), oferecido em componente homônimo nesta Licenciatura, oferece alguns parâmetros para a construção do trajeto de pesquisa, nas etapas finais do curso. "O principal desafio da pesquisa artística é então, construir uma cultura de pesquisa que *faça a diferença*, tanto no campo da pesquisa, como na sociedade." (COESSENS apud DUARTE; CAJAÌBA, 2024, p. 13, destaque meu), aponta a publicação, respondendo à questão "Como se caracteriza a pesquisa em artes, nas artes cênicas e no ensino de teatro?" (DUARTE; CAJAÌBA, 2024, p. 12). E complementam:

CC BY

> Escrever um TCE, fruto de um trabalho de pesquisa, é registrar de maneira crítica uma experiência vivida, procurar sintetizar o que foi praticado, observado, o que foi analisado, o que foi realizado, o que foi lido, o que foi avaliado, o que foi dito, o que foi experimentado, o que foi etnografado, o que foi entrevistado, o que foi discutido, o que foi registrado, o que foi bem-sucedido, o que foi mal sucedido, o que foi fotografado, o que foi filmado. O texto de um TCE deve possuir este caráter de referir-se ao que já foi feito. (DUARTE, CAJAÍBA, 2024, p. 15)

A elaboração do TCE garante, portanto, uma produção de conhecimentos amparada em realidades e experiências específicas em diálogo com as bases teórico e práticas do Teatro. O currículo do curso oferece metodologias teatrais já bastante consolidadas no nosso campo, como é o caso das proposições da autora norte-americana Viola Spolin (1906-1994) e de Augusto Boal (1931-2009), assim como pavimenta um caminho de questionamentos acerca das possibilidades de ampliação deste escopo, sobretudo a partir da oferta de conteúdos que perpassam questões étnico-raciais, desde os inícios do curso, a exemplo do componente Práticas Pedagógicas I – Relações Étnico-Raciais, oferecido pelo professor Tássio Ferreira (2021), especialista neste assunto, que alerta para a necessidade de uma educação comprometida com a superação da "invisibilidade, silenciamento e desculturação das pessoas negro-indígenas" (FERREIRA, 2021, p. 8), com especial atenção a observação das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que alteram a LDB, incluindo nos currículos escolares a obrigatoriedade de temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A negociação entre referências clássicas e a aposta em uma perspectiva epistêmica atenta a diversidade da composição de nossa sociedade está presente em muitos dos trabalhos que recebemos e é realizada especialmente através das metodologias do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, amplamente assimiladas e utilizadas por nossa comunidade discente. Boal afirma categoricamente que "todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem e o teatro é uma delas" (BOAL, 1991, p. 13) e suas proposições criaram condições para que as reflexões apresentadas pelas/os artistas-docentes-pesquisadoras/es egressas/os alcançassem a política envolvida em sua atuação profissional. Abrindo possibilidades para intervenções pedagógicas atentas a seus contextos e problemas específicos, esta Licenciatura acredita na afirmação de identidades de grupos oprimidos e na luta por justiça social e – por que não? –, epistêmica, fortalecendo pedagogias críticas e amparadas na experiência como modo de conhecer, como salienta a pensadora norte-americana bell hooks (2013):

> A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e significado à luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente *abraçam a experiência*, as confissões e os testemunhos *como modos de conhecimento* válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (HOOKS, 2013, p. 120, destaques meus)

A tutoria, através da orientação de TCEs, assume um papel imprescindível na efetivação de uma formação política e democrática, especialmente no exercício da escuta, tal como nos fala Paulo Freire, "Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." (FREIRE, 2002, p. 75). Esta disponibilidade a escuta e o diálogo que lhe sucede, é indispensável para que a pluralidade de contextos territoriais e culturais se manifeste e potencialize a experiência, abrindo caminhos para a produção crítica de conhecimentos socialmente referenciados, a partir da interação com os conteúdos práticos e teóricos oferecidos em aulas síncronas, *e-books*, videoaulas, fóruns, atividades, carga horária de aulas presenciais, atividades complementares e demais elementos do ensino à distância.

3 RESULTADOS DO CICLO DE PESQUISA EM TEATRO E OS TCES

O Ciclo da Pesquisa em Teatro e a orientação dos TCEs desta Licenciatura propõem ativamente espaços para que as expressões identitárias do corpo discente participem da construção de um conhecimento corporificado e territorializado, isto é, amparado na cultura e na experiência de quem o produz. E esta característica é especialmente garantida pelo exercício dialógico da orientação, evidenciado no *e-book Metodologia da Pesquisa em Teatro* (2023), no qual definimos o papel da orientação: "É imprescindível que o orientador respeite a vivência e o repertório cultural do orientando, considerando, portanto, o conhecimento que o orientando possui sobre o mundo. [...] o diálogo deve ser visto como a troca de experiências e a abertura para o novo [...]." (OLIVEIRA, 2023, p. 75). Ana Paula Costa e Silva et al. adicionam ainda que,

> Certamente, a orientação de TCC nessa perspectiva exige uma dedicação maior do professor, um tempo maior para a organização e gestão dos espaços de interação do ambiente virtual de aprendizagem, além de uma atenção constante à trajetória percorrida por cada um dos seus orientandos. (SILVA et al., 2012, p. 5)

A efetivação desta atenção dialógica precisa se manifestar enquanto escrita e alcançar os repositórios institucionais, registrando e demarcando distintas perspectivas culturais e a produção de conhecimentos específicos e necessários para a democratização da universidade e da sociedade, como consequência, com foco na promoção da igualdade e em relações étnico-raciais mais justas. Um compromisso que precisa ser assumido em múltiplas vias, confiando, sobretudo, na missão política assumida pela oferta do ensino à distância em universidades públicas, através do sistema UAB.

> É responsabilidade de todas as partes interessadas, incluindo instituições, governos, órgãos regulatórios e a comunidade acadêmica, assegurar que a qualidade socialmente referenciada seja garantida como o alicerce da EAD, permitindo que ela continue a cumprir seu papel vital na democratização do acesso à educação, visto que a busca por um equilíbrio entre a expansão do acesso à Educação Superior e a manutenção de padrões acadêmicos elevados é um desafio contínuo que o Brasil enfrenta. (MAIESKI, 2024, p. 13)

Um desafio que vem sendo enfrentado com compromisso nesta Licenciatura, consciente de seus obstáculos e potências. Como resultados deste trabalho coletivo, apresento brevemente os alcances políticos de três TCEs, por mim orientados e defendidos em 2024. Destaco, primeiramente, a produção *Teatro com crianças na Aldeia Itapuã: o ensino do teatro no Colégio Indígena Tupinambá Amotara* (2024), de Geisa Pena Costa. A assinatura de seu TCE, assumindo sua identidade indígena Tupinambá, sob o nome Sapó Tekohá e seu pertencimento à comunidade de terreiro Ilê Axé Ondé Omi Ewá, como Iaô Dofona de Iemanjá, "refletem uma poderosa união entre a terra, o sagrado e a humanidade, que fortalece e guia cada passo da minha jornada" (COSTA, 2024, p. 10), afirma a autora. Trata-se de uma produção acadêmica amparada em uma perspectiva de conhecimento estruturada pela ancestralidade, como é o caso das epistemologias indígenas e afro-brasileiras, presentes na sua vida.

É também destaque em sua produção o exercício narrativo de registrar memórias de seu território ao contar a história de Amotara, um tronco da ancestralidade Tupinambá. Amotara, ou Dona Nivalda Amaral de Jesus (1932-2018) "lutava por uma comunidade alimentada, pela redução da mortalidade infantil, por uma educação de qualidade, pelo fortalecimento da língua materna dos povos originários e pela paz na família" (COSTA, 2024, p. 13). Também registrando a importância de Cacique Jamopoty, Maria Valdelice Amaral de Jesus, a primeira mulher Cacique Tupinambá e a segunda do Brasil, que

tivemos a honra de ter como avaliadora na defesa de seu TCE. A esta narrativa, a autora soma um breve histórico da retomada da Aldeia Itapuã e a constituição do Colégio Indígena Tupinambá Amotara, onde realizou seu estágio no ensino formal, nas proximidades de Ilhéus/BA. Seu relato e as reflexões de sua atuação como professora de Teatro comprometida com um ensino antirracista, contribuem para avançarmos nas discussões e proposições da educação escolar indígena, a partir de uma perspectiva também indígena, em resposta às reivindicações históricas e urgentes desta população – infelizmente ainda muito esquecida pelas políticas públicas educacionais e ainda pouco presente nas discussões de nossas Licenciaturas.

Também através do compromisso antirracista e da busca por metodologias ativas na produção de convívios livres de violência, em *Brincadeiras que libertam: entre jogos teatrais e práticas da capoeira* (2024), Daniely Figueredo Muniz busca o Grupo de Capoeira União e Força, vinculado ao Movimento Cultural da Consciência Negra, de Vitória da Conquista/BA, para realizar seu estágio no ensino não formal. Muito impressionada com as possibilidades pedagógicas descortinadas pela Capoeira, em comparação com as estruturas formais do ensino, a autora se propõe a repensar práticas do Teatro do Oprimido em diálogo com as pedagogias da Capoeira e as reverberações de uma metodologia Griot, acompanhada por Laura Assis, sua colega de turma e de estágio. Juntas facilitaram oficinas que mesclam Teatro e Capoeira, na construção de um percurso pedagógico para o ensino não formal.

Amparada pelo pensamento transgressor de bell hooks e pelas proposições pedagógicas negrorreferenciadas de Luis Rufino, ela narra sua prática afirmando que “a liberdade criativa e a possibilidade de estabelecer um diálogo mais horizontal com os educandos despertaram em mim o desejo de explorar novas abordagens educativas” (MUNIZ, 2025, p. 9). Sua inquietação como educadora se dispõe então a cruzar jogos teatrais propostos por Boal e as práticas da Capoeira, na criação de jogos e exercícios de improvisação que mesclaram ambas as perspectivas, no objetivo de alcançar uma pedagogia teatral negrorreferenciada. O registro deste percurso de criação e investigação sobre a docência celebra esta experiência exitosa e endossa a necessidade de termos pessoas profissionais da educação atentas ao antirracismo, em todos os espaços educacionais e localidades do país, na busca por novas abordagens e pelo respeito as nossas matrizes culturais.

O trabalho *Festança: o teatro entre bicos, fitas e chitas* (2024), apresentado por Ítalo Marcos Souza de Jesus e produzido na cidade de Condeúba/, a quase 700 km de Salvador, já na divisa com o sertão mineiro e menos de 20 mil habitantes, apresenta a potência das quadrilhas juninas e seu alcance territorial. Muito famosas no estado do Pernambuco, as quadrilhas estilizadas se somam aos tradicionais festejos juninos, muito presentes nos interiores da Bahia, através da criação de *Festança* (2024), espetáculo junino que tive o prazer de assistir na *Mostra Percursos*, ocorrida na cidade de Vitória da Conquista/BA, fruto do estágio docente e assunto de seu TCE. Ele destaca "o anseio de não deixar essa tradição acabar por parte dos fazedores, que assim ressignificam ano após ano a maneira de poder brincar o São João, adaptando e transformando a cultura junina e o fazer junino a partir das suas inúmeras vivências e influências." (JESUS, 2024, p. 11). Papel que assume a frente da Quadrilha Lume da Fogueira, desempenhando as funções de diretor artístico, coreógrafo e professor de Teatro.

Em seu TCE, o autor também discorre brevemente sobre os prejuízos de uma educação preconceituosa e intolerante, reforçando o direito à cultura, à liberdade religiosa e à existência como pessoa pertencente à comunidade LGBTQIAPN+. Celebrando sua contribuição para a cultura junina em seu território, ele organiza um memorial de todas as produções da Lume da Fogueira, desde 2018 e os desafios que tem encontrado para manter suas atividades de modo independente em um coletivo que já chegou a contar com cerca de setenta pessoas, sendo a maioria jovens, maiores ou menores de idade, que tem na quadrilha uma relevante opção de convívio e expressão cultural. O diploma como Licenciado em Teatro pela UFBA certifica sua competência artística e lhe dá, a partir de então, a possibilidade de atuar de forma especializada no ensino formal em sua região.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desta reflexão vão ao encontro do compromisso democrático assumido pela educação superior, como se demonstrou a partir da exposição de aspectos de sua interiorização presentes em nossa legislação. A universidade pública é uma de nossas principais instituições e descentralizar a oferta do ensino superior, democratizando e interiorizando o acesso à universidade pública, é indispensável para que a nossa diversidade e multiculturalidade ocupe este espaço e produza

conhecimentos socialmente referenciados, imprescindíveis a emancipação cidadã e a soberania deste país. Esta é uma das mais expoentes lutas da educação superior no Brasil e que também tem sido empenhada pela Licenciatura em Teatro EAD da UFBA, mesmo diante de inúmeros desafios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 8 ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/686350. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/plano-nacional-educacao-2014-2024-2ed-1-1.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "Histótia e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "Histótia e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BOAL. Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

COSTA, Geisa Pena. **Teatro com crianças na Aldeia Itapuã:** o ensino do Teatro no Colégio Indígena Tupinambá Amotara. 2024. 52f. Trabalho de Conclusão de Estágio – Licenciatura em Teatro – Escola de Teatro, Superintendência de Ensino à Distância, Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40877. Acesso em 21 jul. 2025.

DUARTE, Amanda; CAJAÍBA, Luiz Claudio. **Elaboração de projeto de pesquisa**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2024. *E-book*. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40052. Acesso em: 14 jul. 2025.

ETUFBA. Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Teatro – Educação a Distância – EAD.** Salvador, 2018. Disponível em: https://teatro.ufba.br/publicacoes/licenciatura-em-teatro-ead/. Acesso em: 14 jul. 2025.

FERREIRA, Tássio. **Oficina de práticas pedagógicas I**: relações étnico-raciais. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2024. *E-book*. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33610 Acesso em: 19 jul. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Brasil: Coletivo Sabotagem, 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Ítalo Marcos Sousa de. **Festança:** o Teatro entre bicos, fitas e chitas. 2024. 33f. Trabalho de Conclusão de Estágio – Licenciatura em Teatro – Escola de Teatro, Superintendência de Ensino à Distância, Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40687. Acesso em 21 jul. 2025.

MAIESKI, Alessandra; CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Educação a Distância e qualidade: pauta urgente para as políticas públicas na educação superior. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n.2, e2166, 2024. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2166. Acesso em 11 set. 2025.

MUNIZ, Daniely Figueredo. **Brincadeiras que libertam:** entre jogos teatrais e práticas da Capieira. 2024. 29f. Trabalho de Conclusão de Estágio – Licenciatura em Teatro – Escola de Teatro, Superintendência de Ensino à Distância, Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40746. Acesso em: 21 jul. 2025.
OLIVEIRA, Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira. **Metodologia da Pesquisa em Teatro**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2023. *E-book*. Disponível em: https://www.repositorio.ufba.br/handle/ri/37928. Acesso em: 20 jul. 2025.

SILVA, Ana Paula Costa e; SIHLER, Anelise Pereira; SILVA, Chris Alves da. Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso à Distância: uma experiência fundamentada na interação. **Revista Renote** – Novas tecnologias na educação Porto Alegre, v. 10, n. 1. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/30855. Acesso em: 11 set. 2025.

SENADO NOTÍCIAS. **Lei prorroga vigência do Plano Nacional de Educação até dezembro de 2025**. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/26/lei-

prorroga-vigencia-do-plano-nacional-de-educacao-ate-dezembro-de-2025. Acesso em: 15 jul. 2025.

Sobre os autores

Flaviane Flores Vieira de Magalhães

Fany Magalhães (nome artístico) é artista, professora e pesquisadora. Doutoranda em Artes Cênicas pelo PPGAC da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da professora Dra. Eloisa Leite Domenici; Mestre em Teatro (PPGT - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018) e Bacharela em Artes Cênicas, com Habilitação em Direção Teatral, (Universidade Federal de Ouro Preto, 2015). Tutora na Licenciatura em Teatro a Distância UFBA/Universidade Aberta do Brasil (desde 2023); Professora substituta nos cursos presenciais de Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei (2023) e da Universidade Federal do Amapá (2019-2021).
E-mail: f.floresmagalhaes@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A APLICAÇÃO DA IA NA AUTOMATIZAÇÃO E EFICIÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE NA EAD

THE APPLICATION OF AI IN THE AUTOMATION AND EFFICIENCY OF TEACHING WORK IN DISTANCE LEARNING

APLICACIÓN DE IA EN AUTOMATIZACIÓN Y EFICIENCIA DEL TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Cristina Gonçalves Ferreira de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

Franciele Fernanda dos Santos Pinto
Universidade Federal de Minas Gerais

Patrícia Rezende Canuto de Souza Rodrigues
Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais

Ricardo Bento Martins
Universidade Federal de Minas Gerais

Romulo Moura Afonso
Edukativa Tecnologias Educacionais

Robert Aldo Iquiapaza
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. O artigo explora a aplicação da Inteligência Artificial (IA) na automatização e eficiência do trabalho docente na Educação a Distância (EaD). Através de uma revisão bibliográfica sistemática da literatura na base SciELO e Google Acadêmico, apresentamos um panorama das rotinas da IA e seus impactos no papel do professor. A pesquisa revela que a IA é uma ferramenta facilitadora que promove a automatização de rotinas e a personalização do ensino na EaD. Dentre suas aplicações destacam-se: o Processamento de Linguagem Natural, os *Chatbots*, os Sistemas Tutores Inteligentes, os Sistemas Adaptativos e de Recomendação, a Avaliação Automática e a Gestão de Conteúdos Educativos. Essas tecnologias otimizam tarefas administrativas e potencializam a eficiência do docente, liberando-o para atividades pedagógicas mais complexas e de maior valor. Contudo, a integração da IA na educação não está isenta de desafios significativos, como questões éticas relacionadas à privacidade de dados, vieses algorítmicos, o risco de plágio e "alucinações", a possível desumanização do ensino e a necessidade de formação contínua dos professores. O estudo conclui que, para uma adoção bem-sucedida e ética, é crucial que a IA atue como coadjuvante, com o professor mantendo seu protagonismo, e que haja políticas claras e capacitação constante para

Anais do 21º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e do 10º Congresso Internacional de Educação Superior

garantir que a tecnologia complemente, e não substitua a interação humana no processo educativo.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação a Distância. Trabalho Docente. Automatização. Ética.

ABSTRACT. This article explores the application of Artificial Intelligence (AI) to the automation and efficiency of teaching in Distance Education. Through a systematic literature review in SciELO and Scholar Google databases, we present an overview of AI routines and their impact on the role of teachers. The research reveals that AI is a facilitating tool that promotes the automation of routines and the personalization of teaching in Distance Education. Notable applications include Natural Language Processing, Chatbots, Intelligent Tutoring Systems, Adaptive and Recommendation Systems, Automatic Assessment, and Educational Content Management. These technologies optimize administrative tasks and enhance teacher efficiency, freeing them up for more complex and higher-value pedagogical activities. However, the integration of AI into education is not without significant challenges, such as ethical issues related to data privacy, algorithmic biases, the risk of plagiarism and "hallucinations," the potential dehumanization of teaching, and the need for ongoing teacher training. The study concludes that for successful and ethical adoption, it is crucial that AI acts as a supporting role, with the teacher maintaining their leading role, and that there are clear policies and ongoing training to ensure that technology complements, and does not replace, human interaction in the educational process.

Keywords: Artificial Intelligence. Distance Education. Teaching Work. Automation. Ethics.

RESUMEN. Este artículo explora la aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) a la automatización y eficiencia de la enseñanza en Educación a Distancia. A través de una revisión sistemática de la literatura en SciELO y Google Scholar, presentamos una visión general de las rutinas de IA y su impacto en el rol docente. La investigación revela que la IA es una herramienta facilitadora que promueve la automatización de rutinas y la personalización de la enseñanza en Educación a Distancia. Entre sus aplicaciones más destacadas se encuentran el Procesamiento del Lenguaje Natural, los *Chatbots*, los Sistemas Inteligentes de Tutoría, los Sistemas Adaptativos y de Recomendación, la Evaluación Automática y la Gestión de Contenido Educativo. Estas tecnologías optimizan las tareas administrativas y mejoran la eficiencia del profesorado, permitiéndole dedicarse a actividades pedagógicas más complejas y de mayor valor. Sin embargo, la integración de la IA en la educación no está exenta de desafíos importantes, como cuestiones éticas relacionadas con la privacidad de datos, sesgos algorítmicos, el riesgo de plagio y alucinaciones, la posible deshumanización de la enseñanza y la necesidad de formación continua del profesorado. El estudio concluye que para una adopción exitosa y ética, es crucial que la IA actúe como un rol de apoyo, mientras el docente mantiene su rol protagónico, y que existan políticas claras y capacitación continua para asegurar que la tecnología complemente, y no reemplace, la interacción humana en el proceso educativo.

Palabras clave: Inteligencia Artificial. Educación a Distancia. Docencia. Automatización. Ética.

1 INTRODUÇÃO

No contexto das discussões da linha de pesquisa em Inteligência Artificial (IA) na Educação a Distância (EaD) e Educação Digital (ED), este artigo apresenta uma pesquisa dedicada às aplicações da IA para a EaD. A presença da IA nos meios educativos é objeto de grande polêmica, com estudos como o de Lima, Ferreira e Carvalho (2024) apontando duas tendências principais no debate: uma que a considera um fator positivo para a eficiência; e outra que pondera a necessidade de avaliar suas vantagens, dificuldades e os interesses comerciais envolvidos em sua rápida incorporação.

No campo da EaD e da ED, a IA é encarada otimistamente como um elemento facilitador de processos, promovendo a automatização de rotinas e a personalização do ensino. Neste estudo, o objetivo é apresentar um panorama dos estudos sobre as rotinas da IA para o aumento da eficiência do trabalho docente na EaD, abordando a atuação do professor, as aplicações da IA, seus impactos no trabalho docente e os desafios éticos e limitações da ferramenta.

A metodologia utilizada neste estudo consistiu em uma revisão bibliográfica sistemática, guiada pelas etapas e princípios destacados por Campos, Caetano e Gomes (2023). Para a estratégia de busca, foram empregadas as palavras-chave "Inteligência Artificial (IA)", "Educação a Distância (EaD)", "Trabalho Docente" e "Automatização", as quais foram pesquisadas nos campos de título e resumo dos documentos. As bases de dados consultadas incluíram a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Google Acadêmico, abrangendo artigos acadêmicos, teses, dissertações e livros para a fundamentação teórica do estudo.

Na etapa de seleção e validação dos estudos, um filtro foi aplicado, e foram incluídas apenas referências publicadas em periódicos indexados na SciELO, em domínios de universidades ou de instituições oficiais, como a CAPES e o Ministério da Educação. Essa abordagem visou mitigar riscos de viés e reforçar a credibilidade científica dos dados analisados, conforme preconizado por Campos, Caetano e Gomes (2023). Materiais provenientes de redes profissionais, plataformas acadêmicas independentes ou outras publicações sem revisão por pares foram descartados.

Após essa seleção, os documentos elegíveis foram submetidos à leitura completa para a extração e síntese dos dados. A análise interpretativa dos achados buscou responder à questão central da pesquisa, com os assuntos sendo estruturados em

categorias e itens que formam as seções subsequentes do artigo. Esse processo de organização e agrupamento por semelhanças, conforme Campos, Caetano e Gomesnte(2023), é fundamental para a compreensão e discussão das evidências encontradas e para a construção de uma narrativa baseada em evidências.

2 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EaD, conforme definição do Ministério da Educação (Brasil, 2025), é uma modalidade em que estudantes e docentes desenvolvem atividades pedagógicas em tempos e espaços distintos, com mediação por tecnologias digitais. Sua consolidação se dá pela flexibilidade e superação de barreiras geográficas. Belloni (2005) destaca que a EaD é marcada pela mediação tecnológica, autonomia do aluno e atuação estruturada do professor. Filatro e Cavalcanti (2022) reforçam que essa modalidade exige planejamento, recursos específicos e comunicação bidirecional entre docentes e discentes, separados no tempo e/ou espaço.

A interação é um dos principais desafios. O domínio de ferramentas como ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns e videoconferências é essencial para promover a participação ativa. O feedback contínuo e personalizado complementa a ausência de contato presencial, mantendo os alunos orientados e motivados. As tecnologias devem incentivar reflexão crítica e evitar dispersão (Santos *et al*., 2025).

O professor precisa também adaptar metodologias ao formato digital, produzindo conteúdos como videoaulas, *podcasts* e quizzes. A inovação com recursos multimídia torna o ensino mais atrativo, sendo as metodologias ativas um diferencial (Barros e Guerreiro, 2019).

A gestão de tempo e a organização pessoal são essenciais para lidar com as atividades na EaD. É necessário ainda considerar a diversidade dos alunos, desde nativos digitais até os menos familiarizados com tecnologia. Empatia e atenção individual são indispensáveis. Assim, a atuação docente exige competências pedagógicas, digitais, comunicativas e uma postura adaptativa (Durso, 2024b; Santos *et al*., 2025).

A inteligência artificial vem fortalecendo a prática docente ao permitir personalização, automatização de feedbacks e monitoramento do desempenho em tempo real. A IA amplia, sem substituir, a atuação do professor, tornando a EaD mais eficiente e inovadora, sem perder sua dimensão humana (Durso, 2024b).

3 APLICAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A IA tem se consolidado como um recurso poderoso para superar desafios estruturais e possibilitar uma experiência de aprendizagem mais personalizada e participativa (Santos *et al*., 2025). Seus avanços são impulsionados principalmente pelo Aprendizado de Máquina (*Machine Learning*) e Aprendizagem Profunda (*Deep Learning*), que utilizam algoritmos estatísticos e redes neurais para permitir que as máquinas aprendam a partir de seu próprio funcionamento (Durso, 2024a; Arruda, E. 2024). As aplicações da IA na educação são vastas e se manifestam em diversas categorias (Quadro 1):

Quadro 1. Tipos de IA aplicados na educação

Categoria da IA	Aplicações e Exemplos
Processamento de Linguagem Natural (PLN)	Esta área é fundamental para a capacidade de máquinas como o ChatGPT, Gemini, Perplexity, etc. de compreender e gerar linguagem natural, oferecendo assistência contextualizada (Arruda, U. 2024). O PLN é essencial para a correção e avaliação automatizada de textos discursivos, especialmente em áreas de humanidades (Vicari, 2021), e para a tradução de textos, facilitando o acesso a materiais acadêmicos em diferentes idiomas (Arruda, U. 2024).
Chatbots (Assistentes Virtuais)	Os *chatbots* podem responder a perguntas de alunos em tempo real, organizar horários de estudo, lembrar de prazos importantes e fornecer sugestões de conteúdo complementar (Durso, 2024a; Santos *et al*., 2025). Eles são programados para aprender com a interação, tornando a comunicação mais natural e eficiente, suprindo demandas mais comuns e endereçando questões mais complexas a profissionais responsáveis.
Sistemas Tutores Inteligentes (STIs)	Os STIs analisam dados de interação dos alunos para criar planos de aprendizagem personalizados e podem até avaliar com base nas emoções dos estudantes, utilizando modelos cognitivos e afetivos individuais (Vicari, 2021). São bastante estudados, embora a sua implementação e uso prático em larga escala ainda sejam limitados (Durso, 2024a).
Sistemas Adaptativos e Personalização	Permitem que a IA ajuste o conteúdo e o ritmo de aprendizagem de acordo com as necessidades e estilos cognitivos individuais dos alunos. Isso possibilita que os alunos progridam em seu próprio ritmo e foquem nos temas de maior preferência ou dificuldade (Durso, 2024a; Santos *et al*., 2025).
Sistemas de Recomendação	Sugerem materiais de estudo personalizados, como artigos e livros, com base nos interesses e desempenho do aluno (Arruda, U. 2024; Durso, 2024a; Santos *et al*., 2025).

Avaliação Automática	A IA pode agilizar a correção de provas e atividades, fornecendo feedbacks rápidos aos alunos e gerando relatórios de desempenho que ajudam os professores a identificar dificuldades específicas (Durso, 2024a; Santos *et al*., 2025; Mota *et al*. 2025). Ferramentas baseadas em IA também estão sendo desenvolvidas para detectar plágio em textos (Almeida, 2023).
Desenvolvimento e Gestão de Conteúdos Educativos	A IA pode otimizar a criação de materiais didáticos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e menos cansativa por meio de conteúdos interativos, como vídeos, exercícios online, mapas mentais e jogos (Durso, 2024a).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essas ferramentas transformam o processo educacional de diversas maneiras, promovendo:

• Otimização do Trabalho Docente: Agilizam tarefas administrativas e apoiam o processo de ensino-aprendizagem, tornando a EaD mais dinâmica, interativa e acessível (Durso, 2024b; Lima, Ferreira e Carvalho, 2024; Santos *et al*., 2025).

• Acesso e Alcance: Fornecem acesso a uma grande quantidade de recursos e ferramentas educacionais, facilitando a descoberta de novos conceitos independentemente da localização (Vicari, 2021; Santos *et al*., 2025).

• Melhoria da Qualidade Acadêmica: Contribuem para a qualidade dos trabalhos acadêmicos dos alunos e para melhores notas (Arruda, U. 2024).

• Suporte à Pesquisa: Ajudam na busca rápida e precisa de informações relevantes para trabalhos (Vicari, 2021; Arruda, U. 2024).

• Desenvolvimento de Habilidades Práticas: Auxiliam na simulação de situações reais e fornecem orientações para soluções (Arruda, U. 2024; Mota *et al*., 2025).

4 IMPACTOS DA IA NO TRABALHO DOCENTE

Durso (2024a) sintetiza as principais contribuições da IA para a melhoria do trabalho docente: auxiliar professores na tomada de decisões complexas por meio da análise de grandes volumes de dados; sistematizar processos avaliativos de forma eficiente e automatizar tarefas administrativas; gerar relatórios que viabilizam análises voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem como produzir, de forma automatizada, materiais didáticos e avaliações, e oferecer *feedback* personalizado a cada estudante.

No entanto, não se pode desconsiderar os impactos da IA na atuação docente, que abrangem desde "mudanças ... na formação de professores até a reformulação dos saberes necessários para a atuação neste novo contexto da sala de aula" (Durso, 2024a, p. 2). Assim, a incorporação crítica e eficaz da IA no contexto educacional depende do desenvolvimento de competências específicas, capazes de garantir uma utilização consciente, ética e contextualizada dessas ferramentas.

Para isso, é necessário que a formação inicial e continuada de professores contemple tanto a análise crítica quanto a capacitação prática para o uso da IA nos processos de ensino e aprendizagem. Caso contrário, ao não proporcionarmos espaços críticos para o uso das tecnologias, "perderemos a oportunidade de contribuir para avanços humanos na educação e na sociedade, assim, a reflexão sobre as potencialidades e os efeitos negativos devem ser contemplados com sobriedade" (Rodrigues e Rodrigues, 2023, p. 6).

Nesse contexto, não se trata apenas da adoção de novas tecnologias, mas de uma transformação na abordagem pedagógica, na qual a tecnologia e a IA se tornam parceiros intrínsecos no processo educacional (Duque *et al*., 2023). Dessa forma, torna-se necessário refletir e buscar caminhos para a apropriação dessas tecnologias em âmbito educacional, levando em conta aspectos como segurança, justiça e equidade, com o objetivo de promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Em meio a essas mudanças, surgem também preocupações relacionadas à segurança digital, limitações tecnológicas e pedagógicas das ferramentas, bem como o risco de desumanização do ensino, o que nos leva a discutir os desafios, limitações e questões éticas da IA na educação.

5. DESAFIOS, LIMITAÇÕES E ÉTICA NA EDUCAÇÃO DIGITAL E IA

A aplicação da IA na educação impõe desafios, limitações e dilemas éticos significativos, reconfigurando profundamente o cenário pedagógico, social e moral (Quadro 2).

Quadro 2. Desafios e Limitações da IA na educação

Resistência à Adoção de IA por Docentes: A resistência docente à IA é um obstáculo primário, gerado pelo medo de substituição, formação inadequada e desconfiança. A UNESCO (Miao e Cukurova, 2025)

enfatiza que a IA deve complementar, não substituir, o papel do professor. Pesquisas indicam que instituições formadoras não preparam os profissionais para lidar com a IA, e existe preocupação com o uso de dados sem consentimento (Weiner e Lake, 2025).
Limitações Tecnológicas e Pedagógicas das Ferramentas de IA: Embora sejam altamente precisas em tarefas objetivas, a precisão em atividades subjetivas, como correções de redações, avaliação de textos discursivos ou complexos em ambientes virtuais de ensino é inferior (Conte, Matindingue e Sperb, 2025). A interação humana complexa e o suporte socioemocional oferecidos por professores ainda não são replicados por tutores virtuais, e o uso irrestrito da IA pode incentivar soluções rápidas em vez de raciocínio crítico (Almeida, 2023; Santos *et al.*, 2025). A eficácia da IA também depende da alfabetização digital dos alunos, fator que pode ampliar desigualdades (Serrano *et al*., 2023).
Questões Éticas Fundamentais: A IA na educação levanta sérias questões éticas envolvendo: a coleta massiva de dados por sistemas de IA, que gera preocupações com a conformidade legal, segurança, privacidade e uso ético dos dados dos alunos (Vicari, 2021; Arruda, E. 2024), envolvendo normas como Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709 de 2018), GDPR (*General Data Protection Regulation*) e FERPA (*Family Educational Rights and Privacy Act*), enquanto algoritmos treinados em dados enviesados podem perpetuar discriminações sociais (Lima, Ferreira e Carvalho, 2024). O processo educativo pode ser desumanizado pela delegação excessiva de funções cognitivas à IA, comprometendo o vínculo entre aluno e professor e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
Dependência Tecnológica e a Desvalorização da Atuação Humana: A gestão inadequada da IA pode gerar dependência tecnológica e desvalorização do papel humano. A automação excessiva de tarefas cognitivas pela IA pode atrofiar o pensamento crítico dos alunos. Para os docentes, há o risco de obsolescência e perda de autonomia. A UNESCO (Miao e Cukurova, 2025) reitera que a IA deve complementar, e não substituir, o educador. O equilíbrio humano-tecnológico é crucial, permitindo que a IA apoie os professores em tarefas de maior valor agregado, como mentoria.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A aplicação da IA na educação levanta desafios e preocupações. Sua integração bem-sucedida exige ética, transparência e protagonismo docente. Boas práticas incluem a transparência no uso de dados e algoritmos, o papel de apoio da IA como assistente e a manutenção da autonomia docente. É fundamental implementar arcabouços e políticas institucionais para guiar o uso ético e responsável (Miao e Cukurova, 2025).

A capacitação e formação contínua dos docentes são essenciais para que utilizem a IA de forma segura e consciente, garantindo que a tecnologia complemente, e não substitua, o papel humano do professor (Durso; Arruda, 2022; Mota *et al*., 2025; Conte, Matindingue e Sperb, 2025). Exemplos reais demonstram que a adoção ética da IA é alcançável com compromisso institucional com a transparência, a equidade e a valorização do papel humano.

A IA é uma realidade na EaD brasileira, com diversas soluções tecnológicas sendo desenvolvidas. Apesar das oportunidades de personalização e eficiência, é preciso aprofundar as discussões sobre o uso crítico, ético e responsável dessas tecnologias, garantindo que promovam uma formação humana integral e não ampliem as desigualdades educacionais (Durso, 2024a; Lima, Ferreira e Carvalho, 2024; Conte, Matindingue e Sperb, 2025). Situações concretas evidenciam que a adoção ética da IA é

alcançável com compromisso institucional, com a transparência, a equidade e a valorização do papel humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou o impacto da IA na automatização e eficiência do trabalho docente na EaD. Demonstramos que a IA é uma ferramenta com potencial transformador para a EaD, otimizando tarefas, personalizando o ensino e liberando o professor para funções pedagógicas mais complexas e interativas. Contudo, a análise revelou que sua incorporação não é isenta de desafios.

A resistência docente, a necessidade de formação contínua, as limitações intrínsecas das ferramentas e, sobretudo, as questões éticas relacionadas à privacidade de dados, vieses algorítmicos e o risco de desumanização do ensino, exigem atenção e abordagens cuidadosas. A dependência excessiva da tecnologia sem o devido protagonismo humano pode levar à desvalorização das habilidades críticas dos alunos e da autonomia profissional dos professores.

Para uma adoção bem-sucedida e ética da IA na educação, é imperativo que haja transparência, que a IA atue como coadjuvante e que o professor mantenha seu protagonismo. A implementação de políticas institucionais robustas, frameworks éticos e a capacitação constante de docentes e alunos são cruciais para garantir que a tecnologia seja uma aliada no desenvolvimento humano integral e na promoção da equidade educacional.

O futuro da EaD com IA reside no equilíbrio e na colaboração entre a capacidade tecnológica e o insubstituível valor da interação humana, crítica e sensível. Igualmente, a utilização eficaz da IA no contexto educacional pode diminuir a carga administrativa enfrentada pelos professores, permitindo-lhes redirecionar seu foco para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Júlio César Parra. Textos gerados por inteligência artificial e suas implicações no EAD. **EaD em Foco**, v. 13, n. 1, p. e2083, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.18264/eadf.v13i1.2083. Acesso em: 23 jun. 2025.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 40, p. e48078, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469848078. Acesso em: 22 jun. 2025.

ARRUDA, Uedson Chagas. Contribuições da inteligência artificial na aprendizagem dos alunos de Pedagogia e Administração em um polo de EaD de uma IES privada em Recife-PE: um estudo sobre a utilização de IA no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 24, n. 1, p. 55-70, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.17143/rbaad.v22i1.665. Acesso em: 25 jun. 2025.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; GUERREIRO, Aníbal Martins. Novos desafios da educação a distância: programação e uso de Chatbots. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 2, p. 410-431, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.v26i2.8743. Acesso em: 6 jun. 2025.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 3, p. 187-198, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000100010. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 93, p. 1, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 25 jun. 2025.

CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães; CAETANO, Luís Miguel Dias; GOMES, Victor Márcio Laus Reis. Revisão sistemática de literatura em educação: Características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702. Acesso em: 05 maio 2025.

CONTE, Elaine; MATINDINGUE, Américo Domingos; SPERB, Leonardo Conte. Explorando as teias digitais e redes da inteligência artificial em práticas educativas. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.12957/redoc.2025.82360. Acesso em: 23 jun. 2025,

DUQUE, Rita de Cássia Soares; *et al*. Formação de professores para o uso de tecnologia: a inteligência artificial (IA) e os novos desafios da educação. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 20, n. 2, p. 838–852, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.54033/cadpedv20n2-010. Acesso em: 06 jun. 2025.

DURSO, Samuel de Oliveira; ARRUDA, Eucidio Pimenta. Artificial intelligence in distance education: a systematic literature review of Brazilian studies. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 80, n. 5, p. 679–692, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.33225/pec/22.80.679. Acesso em: 06 jun. 2025.

DURSO, Samuel de Oliveira. **Estudos sobre as implicações da inteligência artificial para a educação a distância no Brasil**. 2024a. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/78231. Acesso em: 23 jun. 2025.

DURSO, Samuel de Oliveira. Reflexões sobre a aplicação da inteligência artificial na educação e seus impactos para a atuação docente. **Educação em Revista**, v. 40, e47982, 2024b. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469847980. Acesso em: 05 jun. 2025.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. Saraiva Educação, 2022.

LIMA, Giselle de Morais; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; CARVALHO, Jaciara de Sá. Automação na educação: caminhos da discussão sobre a inteligência artificial. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e273857, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273857por. Acesso em: 25 jun. 2025.

MIAO, Fengchun; CUKUROVA, Mutlu. **Marco referencial de competências em IA para professores**. Paris: UNESCO, 2025. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280. Acesso em: 12 maio 2025.

MOTA, Elis Regina Maria *et al*. Inteligência artificial nos cursos à distância: benefícios e transformações no ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 4, p. 1016-1022, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v11i4.18737. Acesso em: 13 jun. 2025.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia.** v. 16, ed. 45997, p. 1-12, 2023. DOI : 10.1590/1983- -3652.2023.45997. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45997. Acesso em: 12 maio 2025.

SANTOS, Reinaldo Silva *et al*. A Inteligência Artificial (IA) nos cursos à distância: uma visão sistemática. **Revista Delos**, v. 18, n. 64, p. e3964-e3964, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n64-038. Acesso em: 20 jun. 2025.

SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior *et al*. Educação a distância com suporte através de robô de conversação e linguagem natural. **Revista Tecnia**, v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.56762/tecnia.v8i1.24. Acesso em: 20 jun. 2025.

VICARI, Rosa Maria. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 73-84, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.006. Acesso em: 23 jun. 2025.

WEINER, Steven; LAKE, Robin. **New research finds schools of education fail to prepare teachers to use AI**. Center On Reinventing Public Education (CRPE), abr. 2025. Disponível em: https://crpe.org/new-research-finds-schools-of-education-fail-to-prepare-teachers-to-use-ai/. Acesso em: 06 jun. 2025.

Sobre os autores

Cristina Gonçalves Ferreira de Souza

Doutora em Letras pela UFMG. Possui vasta experiência como professora de língua e literatura e atua, desde 2011, como assessora pedagógica na Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital da UFMG. Especialista em Design Instrucional, concentra suas áreas de interesse em Literatura, Educação, Tecnologias e Artes Visuais.
E-mail: cristinasd@reitoria.ufmg.br

Franciele Fernanda dos Santos Pinto

Mestra em Educação e Docência pela UFMG. Professora na Educação Básica e é pesquisadora no Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital - NEEDED/UFMG, com foco em inteligência artificial na educação. Seus temas de interesse incluem alfabetização, educação digital e divulgação científica.

E-mail: francielefsantos.p@gmail.com

Patrícia Rezende Canuto de Souza Rodrigues
Mestrado em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz), possui especializações em Psicopedagogia Institucional e Design Instrucional. Atua como Analista de Educação e Pesquisa em Saúde na ESPMG, com ênfase no planejamento e desenvolvimento de ações educacionais a distância.
E-mail: patycanutopaty@gmail.com

Ricardo Bento Martins
Mestre em Educação e especialista em Gestão Escolar e Gestão Pública. Possui graduação em Administração, Pedagogia e Ciências Contábeis, com experiência em docência universitária nas áreas de Administração e Contabilidade. Atua na administração geral e pública, sendo também pesquisador em Educação a Distância no NEEDED/UFMG.
E-mail: prof.ricardobento@gmail.com

Romulo Moura Afonso
Especialista em Educação a Distância e Design Instrucional, com MBA em Gestão de Projetos de E-learning. Possui experiência liderando equipes em projetos de EaD para instituições como os Ministérios do Meio Ambiente, Agricultura, Ibama, SFB e Educação. Coordenou ações de educação a distância para a ONU, PNUD, GIZ, GOPA, WWF e PNUMA.
E-mail: romuloafonso@gmail.com

Robert Aldo Iquiapaza
Professor da FACE/UFMG e pesquisador do Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital - NEEDED, Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital - DEDD/UFMG. Doutor em Administração (UFMG) com ênfase em Finanças. Atua na investigação de finanças, mercados e desafios da educação digital no ensino superior.
E-mail: rbali@ufmg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

CAMINHOS PARA INOVAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA INTEGRANDO REALIDADE AUMENTADA NO MOODLE

Wilton José Pimentel Filho
Universidade Federal de Santa Catarina

Rafael Pereira Ocampo More
Universidade Federal de Santa Catarina

Isaías Scalabrin Bianchi
Universidade Federal de Santa Catarina

Bruno Fuhrmann Kerhrig Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Waldoir Valentim Gomes Junior
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO. Este relato de experiência propõe uma reflexão sobre os caminhos trilhados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para transformar a plataforma Moodle em um ambiente mais interativo, acessível e inovador. Com base em experiências anteriores com personalização da interface (MoodleFront) e com a integração de recursos de Realidade Aumentada, discute-se como essas práticas podem potencializar a Educação a Distância (EaD), especialmente diante do novo marco regulatório estabelecido pelo Decreto nº 12.456/2025. A pesquisa, de cunho exploratório e descritivo, adota revisão sistemática da literatura e análise de estudos de caso desenvolvidos na própria instituição. Como resultado, apresenta-se uma síntese dos benefícios observados, dos desafios enfrentados e das perspectivas para a consolidação de práticas educacionais que articulem inovação, tecnologias imersivas e estratégias de inclusão digital nos cursos superiores ofertados a distância por universidades públicas. De modo aplicado, percebe-se o potencial na integração do moodle com a RA, considerando os benefícios didático-pedagógicos que objetos de aprendizagem podem gerar no aprendizado dos alunos, e melhorar o processo de aprendizagem. A UFSC pode ser considerada pioneira no desenvolvimento de objetos de aprendizagem com o uso da RA no processo formativo de professores, utilizando-se dessa ferramenta com propósitos acadêmicos e formativos, consolidando-se como uma das principais instituições de ensino brasileiras com a aplicação da RA no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Moodle. Realidade Aumentada. Educação a Distância. Inovação. Inclusão Digital.

1 INTRODUÇÃO

A transformação digital no campo educacional tem promovido mudanças significativas nos métodos de ensino e aprendizagem, exigindo das instituições de ensino superior um esforço contínuo de adaptação nas práticas ativas, interativas e centradas no

CC BY

estudante (Barreto, 2009). Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), as experiências desenvolvidas nos últimos anos evidenciam uma evolução do uso do Moodle, que vai além de simples repositório de conteúdo para um ecossistema interativo, resultado da customização visual e funcional da interface, abordagem que denominamos *MoodleFront*.

O conceito de *MoodleFront* refere-se à personalização do Moodle com recursos de linguagens como *HTML, CSS, Javascript* e *frameworks* como *Bootstrap*, que possibilitam a criação de ambientes virtuais mais modernos, responsivos e atrativos. Aliada à recursos 3D e Realidade Aumentada (RA), essa personalização amplia o potencial pedagógico da plataforma, promovendo experiências imersivas e acessíveis que favorecem a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes (Lopes et al., 2019; Goulart, 2022).

Nesse contexto, este estudo apresenta as estratégias aplicadas na UFSC para integrar inovação tecnológica e qualidade acadêmica, com foco no potencial do *Moodle* ampliado com a utilização de modelos 3D, recursos de Realidade Aumentada e o *MoodleFront*, possibilitando experiências de aprendizagem social e colaborativa quando alinhados a princípios de design instrucional (Dougiamas; Taylor, 2003; Moran, 2015).

1.1 Objetivos

Objetivo geral:

Analisar o potencial pedagógico e operacional da integração entre Moodle (via *MoodleFront*) e RA na EaD universitária, à luz do marco regulatório vigente.

Objetivos específicos:

a) Descrever as soluções técnicas aplicadas;
b) Discutir evidências de engajamento, acessibilidade e usabilidade observadas em casos reais;
c) Relacionar achados práticos com a literatura e com as exigências regulatórias (Dougiamas; Taylor, 2003; W3C, 2024).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ambientes virtuais como o *Moodle* são fundamentados em perspectivas socioconstrucionistas, que enfatizam participação ativa e construção social do conhecimento em comunidades online (Dougiamas; Taylor, 2003).

As Tecnologias Educacionais Digitais (TEDs) têm sido cada vez mais utilizadas como aliadas na mediação do conhecimento e na superação de barreiras educacionais. O *Moodle* se destaca por sua estrutura modular, código aberto e capacidade de personalização, permitindo que diferentes instituições adaptem suas funcionalidades às suas realidades pedagógicas (Barreto, 2009).

O *MoodleFront* surge nesse contexto como uma solução técnica e pedagógica que transforma a interface tradicional do Moodle. Com o uso de linguagens de marcação e estilo, como *HTML* e *CSS* e *Javascript*, é possível reorganizar visualmente os cursos, atribuir identidade institucional e melhorar a navegabilidade. Essa customização torna a experiência do estudante mais fluida, moderna e motivadora, sem comprometer a estabilidade do sistema. Metodologias ativas propõem deslocar o foco para o protagonismo discente por meio de problemas, projetos e colaboração, articulando tecnologias digitais como mediadoras (Moran, 2015; Lévy, 2011).

A Realidade Aumentada (RA), por sua vez, tem sido apontada por diversos autores como uma das tecnologias mais promissoras para o ensino do século XXI. Lopes et al. (2019) destacam que a RA oferece possibilidades significativas de engajamento ao permitir a interação entre elementos virtuais e o mundo real, favorecendo a visualização de conceitos abstratos e a construção de significados. Definida pela sobreposição de conteúdos digitais ao ambiente real, a RA, apresenta vantagens recorrentes em estudos, como incremento de desempenho, motivação e atenção, embora demande cuidados com usabilidade e formação docente (Akçayır; Akçayır, 2017; Garzón; Acevedo, 2019).

Quando o MoodleFront e a RA são integrados, cria-se uma solução híbrida que valoriza tanto o aspecto estético quanto o pedagógico. No contexto brasileiro, estudos indicam a viabilidade pedagógica da RA quando alinhada à acessibilidade e à intencionalidade didática (França; Silva, 2019; Goulart, 2022).

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, ancorada na análise de experiências práticas desenvolvidas no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialmente no âmbito dos cursos ofertados pela Secretaria de Educação a Distância (SEAD).

De modo aplicado, são analisadas integrações entre o Moodle, a customização por meio do *MoodleFront*, o uso de modelos 3D e Realidade Aumentada (RA). A análise contemplou guias de design, registros de desenvolvimento no Moodle, materiais instrucionais, artefatos técnicos e documentos normativos aplicáveis à EaD (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Este estudo concentrou-se em três frentes:

(i) Personalização de interface e navegação (*MoodleFront*);
(ii) Experimentos com RA para visualização de modelos 3D em dispositivos móveis e *desktops*;
(iii) Medidas de acessibilidade coerentes com as WCAG 2.2 (W3C, 2024; Akçayır; Akçayır, 2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa estão fundamentados na aplicação prática de estratégias que combinam o uso do Moodle customizado (MoodleFront), imagens 3D e recursos de Realidade Aumentada (RA) em cursos ofertados na modalidade a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A personalização do Moodle elevou a clareza visual, encurtou percursos de navegação e reduziu dúvidas operacionais, consonante com princípios de usabilidade e aprendizagem socioconstrucionista (Dougiamas; Taylor, 2003).

No curso chamado Transpor, desenvolvido em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, o uso do *MoodleFront* permitiu a criação de uma interface adaptada às características do curso, com melhor fluidez, maior organização visual e integração entre tópicos e recursos externos, retratado na Figura 1.

Figura 1 – Ambientes personalizados com MoodleFront



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Já o curso modelo com RA permitiu aos estudantes visualizarem objetos tridimensionais em dispositivos móveis, aproximando o conteúdo digital da realidade prática e promovendo maior engajamento, favorecendo a aprendizagem e aumento de engajamento, convergindo com achados de revisões (Garzón; Acevedo, 2019; Akçayır; Akçayır, 2017).

A estratégia mostrou-se viável do ponto de vista técnico e econômico, uma vez que utilizou recursos gratuitos e de fácil integração à plataforma Moodle, veja a figura 2.

Figura 2 - Integração de QR Code e visualização 3D em RA



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

No próximo relato, o curso de especialização “Cultura Oceânica e Sustentabilidade na Educação Básica”, em fase de desenvolvimento e aplicabilidade, a proposta de uso do *MoodleFront* busca oferecer uma estrutura visual diferenciada, que traduza os princípios da cultura oceânica em uma linguagem acessível e conectada com práticas sustentáveis. O curso representa uma oportunidade concreta de aplicar as metodologias discutidas neste estudo em um novo formato de pós-graduação lato sensu, ancorado em princípios de inovação, inclusão e responsabilidade socioambiental.

Do ponto de vista da acessibilidade, a adoção de descrições textuais, contraste adequado e alternativas operacionais aproximou-se de recomendações WCAG 2.2, ampliando a inclusão digital, aspecto valorizado também pelo marco regulatório (W3C, 2024; Brasil, 2025b).

Figura 3 – Interface visual do curso “Cultura Oceânica e Sustentabilidade na Educação Básica” (MoodleFront)



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Embora o *MoodleFront* e as tecnologias 3D e RA estejam centrados no ambiente digital, eles podem ser potencializados pelos Polos de Educação a Distância, que o decreto 12.456/2025 reconhece como espaços de identidade institucional e de mediação com a comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências apontam que ambientes personalizados e interativos não apenas tornam o processo educacional mais dinâmico, mas também fortalecem o vínculo entre os estudantes e a proposta formativa. Além disso, as soluções apresentadas se mostraram economicamente viáveis, tecnicamente acessíveis e alinhadas às novas diretrizes previstas no Decreto nº 12.456/2025, o qual estabelece critérios mais rígidos de qualidade para os cursos a distância, valorizando os polos EaD como espaços estratégicos de formação e identidade institucional.

A combinação entre personalização do Moodle e RA contribui para experiências mais engajadoras e acessíveis, alinhadas a diretrizes regulatórias e a evidências contemporâneas (Brasil, 2025a; Garzón; Acevedo, 2019).

Como desdobramentos, recomenda-se consolidar trilhas de formação docente, ampliar repositórios de objetos 3D acessíveis e monitorar métricas de aprendizagem, mantendo conformidade com padrões de acessibilidade (W3C, 2024; Moran, 2015).

Sendo assim, espera-se que este trabalho possa inspirar novas práticas e políticas voltadas ao aprimoramento da educação digital no contexto das universidades públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

AKÇAYIR, M.; AKÇAYIR, G. **Advantages and challenges associated with augmented reality for education: a systematic review of the literature**. *Educational Research Review*, v. 20, p. 1–11, 2017. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.11.002.

BARRETO, A. A. C. ***Ambientes virtuais de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. **Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 maio 2025. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-641610361. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025. **Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul.

2025. Seção 1, p. 34. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361. Acesso em: 28 ago. 2025.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C. **Moodle: Using learning communities to create an open source course management system**. In: ED-MEDIA 2003 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, 2003, Honolulu. *Proceedings…* Chesapeake, VA: AACE, 2003. p. 171–178.

FERNANDES, J. H. C.; ARAÚJO, A. C. **Bibliometria e cienciometria: conceitos, métodos e aplicações.** *Revista Brasileira de Ciência da Informação e Documentação*, v. 17, n. 1, p. 1–19, 2022.

FRANÇA, C. R.; DA SILVA, T. A**. Realidade virtual e aumentada e o ensino de ciências.** ***Educitec*** *– Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 5, n. 10, p. 1–15, 2019. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/414/266. Acesso em: 17 mai. 2024.

GARZÓN, J.; ACEVEDO, J. **Meta-analysis of the impact of augmented reality on students' learning gains.** *Educational Research Review*, v. 27, p. 244–260, 2019. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.04.001.

GOULART, P. R. ***Recursos de realidade virtual e aumentada em sala de aula: uma perspectiva de uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem***. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

LÉVY, P. ***Cibercultura***. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LOPES, L. M. D.; VIDOTTO, K. N. S.; POZZEBON, E.; FERENHOF, H. A. **Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática**. *Educação em Revista*, v. 35, e197403, 2019. DOI: 10.1590/0102-4698197403.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13–35.

SILVA, J. M. da. ***Tecnologias digitais na educação: conceitos e fundamentos***. São Paulo: Cortez, 2018.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). ***Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2.*** **W3C Recommendation**, 12 dez. 2024. Disponível em: https://www.w3.org/TR/WCAG22/. Acesso em: 28 ago. 2025.

Sobre os autores

Wilton José Pimentel Filho
Mestrando em Administração Universitária, Especialista em Gestão da Educação a Distância e graduado em Gestão de Tecnologia da Informação.
E-mail: wilton.pimentel@ufsc.br

Rafael Pereira Ocampo More
Professor e pesquisador da UFSC. Doutor em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Bacharel e Mestre em Administração pela UFSC.
E-mail: rafael.more@ufsc.br

Isaías Scalabrin Bianchi
Professor e pesquisador na UFSC. Doutor em Tecnologia Sistemas de Informação na Universidade do Minho, mestre em Administração Universitária pela UFSC.
E-mail: isaias.bianchi@ufsc.br

Bruno Fuhrmann Kehrig Silva
Engenheiro de Software, atua no suporte e desenvolvimento de soluções tecnológicas para a área de educação a distância.
E-mail: bruno.fks@ufsc.br

Waldoir Valentim Gomes Junior
Doutor e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista em Desenvolvimento Gerencial e graduado em Engenharia de Produção Elétrica pela UFSC.
E-mail: waldoir.junior@ufsc.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DESAFIOS ÉTICOS NA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DISTANCE HIGHER EDUCATION: ETHICAL CHALLENGES IN CONTENT PRODUCTION

Felipe Moreira de Assunção
Universidade Federal de Minas Gerais

Tissiane Torres Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais

Giorgia Barreto Lima Parrião
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Distrito Federal

Maria Rafaela Junqueira
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Bruno Rodrigues
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Vinícius Alves de Santana
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: O avanço da Inteligência Artificial Generativa (IAG) tem reconfigurado profundamente as dinâmicas na Educação a Distância (EAD), inclusive na Educação Superior. O conhecimento deixa de ser exclusivamente mediado pelo professor e passa a ser co-construído por meio de ferramentas tecnológicas acessíveis aos estudantes. Este artigo aponta os desafios éticos, epistemológicos e pedagógicos relacionados ao uso da IAG na produção de conteúdos educacionais para a EAD. Para tanto, a metodologia eleita foi a hipotética dedutiva, a partir do método de pesquisa bibliográfica, partindo-se da questão: "Quais os principais desafios e considerações éticas no uso da IAG na produção de conteúdo para a EAD na Educação Superior?" São analisadas diretrizes nacionais, internacionais, marcos regulatórios e literatura especializada, destacando tensões e lacunas no debate atual. O estudo propõe reflexões e recomendações para uma prática ética, crítica e responsável, além de apontar caminhos para pesquisas futuras no contexto brasileiro. Deve-se refletir cuidadosamente sobre as inovações tecnológicas, considerando aspectos sociais, políticos, culturais, educacionais, que nortearão o uso de maneira mais inclusiva e acessível. O uso dessas ferramentas deve ser considerado como recursos auxiliar na produção de conteúdo e do saber humano, a fim de formar sujeitos críticos, capazes de utilizar a IAG para ampliar sua expressão criativa sem renunciar à autoria.

Palavras-chave: Ética. Inteligência Artificial Generativa. Educação Superior. Educação a Distância.

ABSTRACT: The advancement of Generative Artificial Intelligence (GAI) has profoundly reshaped the dynamics of Distance Learning (DL), including in Higher Education. Knowledge is no longer exclusively mediated by the teacher and is now co-constructed through technological tools accessible to students. This article points out the ethical, epistemological, and pedagogical challenges related to the use of GAI

CC BY

in the production of educational content for DL. To this end, the chosen methodology was hypothetical deductive, based on the bibliographic research method, starting from the question: "What are the main challenges and ethical considerations in the use of GAI in the production of content for distance learning in higher education?" National and international guidelines, regulatory frameworks, and specialized literature are analyzed, highlighting tensions and gaps in the current debate. The study proposes reflections and recommendations for ethical, critical, and responsible practice, in addition to pointing out paths for future research in the Brazilian context. Careful consideration should be given to technological innovations, considering social, political, cultural, and educational aspects that will guide their use in a more inclusive and accessible manner. The use of these tools should be considered as auxiliary resources in the production of content and human knowledge, in order to form critical subjects capable of using AI to expand their creative expression without renouncing authorship.

Keywords: Ethics. Generative Artificial Intelligence. Higher Education. Distance Learning.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior a Distância (ESD) tem sido impactada pela expansão da Inteligência Artificial Generativa (IAG), que reconfigura práticas pedagógicas, modos de produção de conteúdo e processos de construção do conhecimento. Ferramentas como o *ChatGPT* (OPENAI, 2023), *Gemini* (GOOGLE, 2023), *Copilot* (MICROSOFT, 2023), *Perplexity* (PERPLEXITY AI, 2022) e *DeepSeek* (DEEPSEEK, 2024) vêm transformando a escrita, o acesso à informação e a mediação docente, ao mesmo tempo que levantam preocupações éticas sobre autoria, plágio, integridade acadêmica, confiabilidade da informação e vieses algorítmicos.

Se, por um lado, a IAG amplia o acesso a recursos e estimula a autonomia dos estudantes, por outro, desafia os modelos tradicionais de ensino e impõe reflexões sobre suas implicações éticas, epistemológicas e pedagógicas. No contexto brasileiro, ainda há lacunas na análise crítica sobre os impactos da IAG na Educação a Distância (EAD), especialmente no que se refere à mediação docente, à autoria intelectual e à formação crítica.

Este artigo busca responder à seguinte questão: "Quais são os principais desafios e considerações éticas no uso da IAG na produção de conteúdo para a EAD na Educação Superior?". O objetivo geral consiste em apontar os desafios éticos, epistemológicos e pedagógicos relacionados ao uso da IAG na produção de conteúdos educacionais para a EAD. Os objetivos específicos são (I) Identificar e analisar desafios e considerações éticas, (II) Analisar referenciais teóricos e normativos, (III) Destacar tensões e lacunas, (IV) Propor reflexões e recomendações, (V) Apontar caminhos futuros no uso da IAG na EAD. Foi adotada a metodologia hipotética dedutiva com a adoção do método bibliográfico de caráter narrativo, com consultas a referenciais teóricos, tais como, publicações acadêmicas,

diretrizes institucionais e documentos de organismos nacionais e internacionais, visando subsidiar reflexões sobre o uso ético, responsável e pedagógico da IAG na Educação Superior ofertada na modalidade EAD.

2 DESAFIOS ÉTICOS DA IAG NA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO PARA EAD

As IAGs na Produção de Conteúdo para EAD carregam consigo questões éticas complexas, especialmente no contexto da produção de conteúdo educacional. Assim são discutidos os principais desafios identificados na literatura e nas diretrizes nacionais e internacionais:

a) **Autoria, originalidade e construção do conhecimento**: Devido à ausência de regulamentações e políticas públicas capazes de nortear o tema, diversas instituições criaram internamente normatizações, cartilhas, recomendações, dentre outros. É uma preocupação constante entender como as pessoas estão usando as IAGs, como os alunos estão aprendendo, se a produção acadêmica tem autoria dos educandos e educadores e se o conteúdo pela IAG é de fato confiável. "Todo material alimentado em ferramentas de IA [inteligência artificial][1] e *chatbots*[2] se torna material de aprendizado desta IA, e perde, portanto, seu caráter inédito. Por esta razão, não é recomendável utilizar IA generativa para detectar formas de plágio [...]" (NASSI-CALÒ, 2025, p. 21-22). Portanto, a intervenção humana deve trabalhar para garantir a autenticidade, autoria, originalidade e construção do conhecimento;

b) **Plágio e integridade acadêmica**: A dinâmica de criação automatizada de texto por meio de IAG, sem as devidas referências bibliográficas e a ausência de transparência sobre quais dados os Modelos de Linguagem em Larga Escala (*Large Language Models - LLMs*) usaram para treiná-la, tornam mais evidente a possibilidade de plágio, comprometem o ineditismo e colocam em risco a integridade acadêmica, que é o agir de forma honesta, justa, respeitosa e responsável nos estudos e na produção de trabalhos acadêmicos;

[1] Inteligência artificial (IA) é "a capacidade de um computador digital ou robô controlado por computador de executar tarefas comumente associadas a seres inteligentes". Já a inteligência artificial generativa (IAG) é uma técnica de IA que utiliza informações e dados pré-existentes (textos, áudio, imagens, vídeos etc.) para responder perguntas e gerar novos conteúdos (ZIELINSKI *et at*., 2023, p. 2).

[2] *Chatbot* é uma ferramenta, controlada por inteligência artificial, projetada para processar dados e manter conversas interativas ou automatizadas com humanos, fornecendo respostas a solicitações de todos os tipos (ZIELINSKI *et at*., 2023).

c) **Transparência, vieses algorítmicos e alucinações**: A ausência de transparência sobre o treinamento pode trazer consigo vieses algorítmicos que reproduzem preconceitos existentes em dados do passado, gerando respostas injustas e discriminatória no presente. Já as alucinações correspondem aos resultados da consulta que não retornam a resposta no contexto esperado, ocorre a invenção de dados a partir da mistura de palavras e expressões similares que tendem a passar credibilidade na resposta, mas que podem estar incorretas. Segundo Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) as alucinações em modelos de linguagem são características desses sistemas e decorrem da estrutura probabilística e lógica fundamental dos *LLMs*, evidenciando a necessidade atual de intervenção humana de forma rigorosa e contínua para checar a veracidade das informações, sobretudo no contexto acadêmico;

d) **Privacidade e uso de dados**: O trabalho de Silva, Pires e Wendt (2023), discute como as *Big Techs* têm explorado os dados pessoais, sem consentimento, para enriquecerem seus dados sem compreender completamente as implicações. Dessa forma, muitas são as perguntas: A quem pertence os dados? E se quisermos nossos dados de volta? Como garantir que os dados sensíveis serão mantidos anônimos? Como garantir que as políticas de privacidade da empresa são de fato efetivas e garantem nossos interesses nos dados que são de nossa propriedade? A ausência de respostas efetivas revela a emergência do debate nos mais diversos setores, de modo que essas lacunas possam ser esclarecidas;

e) **Preservação da agência humana e pensamento crítico**: Esses apontamentos tornam evidentes a necessidade de proporcionar ambientes críticos para o uso de tecnologias, preservando a agência humana que culminará no aprendizado ativo e efetivo. Dessa forma, o letramento sobre o uso e as consequências das novas tecnologias são de grande importância para ponderar os efeitos positivos e negativos na sociedade;

f) **Equidade, inclusão e acessibilidade**: A equidade busca “garantir que existe uma preocupação com processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância”, já a inclusão é o “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2019, p. 13). Além disso, a acessibilidade pode ser melhorada a partir da personalização do ensino, sobretudo para pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) que podem se valer de uma pedagogia capaz de ir ao encontro de suprir

essas necessidades por meio das novas tecnologias;

g) **Ausência de profissionais capacitados e de marcos regulatórios que atuem sobre a ética e uso da inteligência artificial (IA)**: Ferramentas desenvolvidas com base em IA trazem consigo uma "constelação de novas tecnologias" que carecem de uma articulação entre o uso, os aspectos técnicos e um sistema legal-regulatório, conforme relatado por Arbix (2020). Torna-se imprescindível a ampliação de comitês especialistas, para barrar projetos que se distanciam das referências éticas baseadas nas normativas públicas. Para suprir essa necessidade, Rismani e Moon (2023) relatam a profissão "Eticista de IA", cujas principais atividades consistem na criação de diretrizes éticas para projetos de IA, auditorias em sistemas de IA, a realização de avaliações de riscos éticos, mitigar possíveis vieses e a colaboração com equipes multidisciplinares para garantir que as soluções tecnológicas estejam alinhadas com princípios como justiça, transparência e responsabilidade;

h) **Aprendizado e produção de conteúdo educacional**: A Organização das Nações Unidas (ONU) lançou o desafio da Agenda 2030 que estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), dentre os quais, há um incentivo cada vez mais pujante para que o aluno seja o precursor de sua própria aprendizagem, fato este condizente como determinado no ODS4[3] (UNESCO, 2023). É importante salientar que através dele se preconiza que a educação deve acompanhar os cidadãos ao longo de sua existência. Essa demanda faz com que haja a produção crescente de materiais didáticos por parte de docentes e trabalhos acadêmicos por parte de estudantes, incorrendo na maior possibilidade de uso das IAGs na elaboração desses materiais.

Diante desses desafios, o estabelecimento de diretrizes e recomendações para o uso ético da IAG tornou-se imperativo na atualidade, exigindo a implementação de práticas responsáveis na criação de conteúdo para acompanhar a revolução e evolução tecnológica na rapidez em que ela acontece.

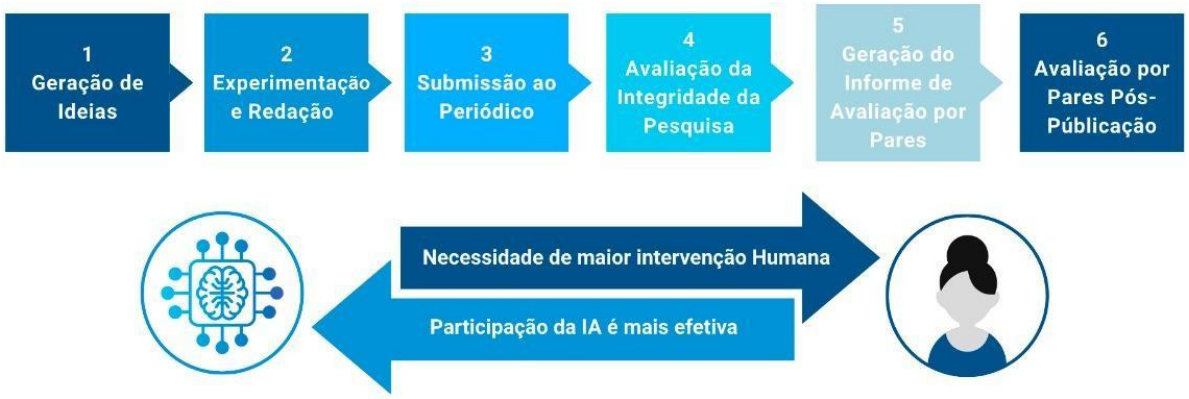
3 DIRETRIZES E RECOMENDAÇÕES PARA O USO ÉTICO DA IA NA EAD DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo Oliveira Filho *et al*, (2024, p. 1098) as diretrizes e recomendações devem

[3] Assim dispondo: ODS 4 - Educação de qualidade. "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2023).

considerar “adequadamente as complexidades éticas da IA na educação” e “incentivar a colaboração entre educadores, desenvolvedores de tecnologia, legisladores e outros”. Além de servir como orientações importantes, essas diretrizes podem ser alicerces para a educação e trazer maior segurança nos resultados obtidos pela pesquisa e escrita científica da Educação Superior. Nesse sentido, a UNESCO (2023, p. 6) lançou uma cartilha sobre o uso do *ChatGPT* e da IA na educação, recomendando verificar a acurácia do conteúdo gerado por IA considerando o senso comum de responsabilidade legal e moral. No trabalho de Nassi-Calò (2025) algumas recomendações sociais e éticas do uso das IAGs na produção de conteúdo científico são apresentadas, como demonstra a Figura 1:

Figura 1 – Etapas do empreendimento científico nas quais a participação humana e da IA, respectivamente, têm maior possibilidade de sucesso.



Fonte: Adaptado de Leonard (2024, citado por NASSI-CALÒ, 2025, p. 2).

Divino (2024, p. 6), ao buscar respostas sobre “os questionamentos didáticos, éticos e legais advindos do uso da IAG no ensino superior”, constatou uma considerável preocupação das Instituições de Educação Superior (IES) a respeito da responsabilidade legal e ética nas produções de conteúdo pelos discentes usando IA e a responsabilidade dos docentes em formar cidadãos críticos, conscientes e racionais. O autor confirma em sua pesquisa que o “letramento informacional docente e discente constitui elemento indispensável ao uso da IA no ensino” (DIVINO, 2024, p. 27).

As diretrizes propostas por Divino (2024), oferecem um ponto de partida importante para a discussão sobre o uso ético da IAG na EAD. No entanto, a análise realizada neste estudo revela a necessidade de complementação, ajustes e aprofundamentos, especialmente no contexto brasileiro. Ao utilizar ferramentas automatizadas, IA ou IAG,

recomenda-se estudar todo o sistema para identificar os termos de serviço e definir o tipo de atividade, se avaliativa ou não, na qual utilizará o sistema.

Outra diretriz importante é verificar a compatibilidade entre os objetivos de aprendizagem estabelecidos na IES e nas diretrizes curriculares do Ministério da Educação (MEC). O papel do docente é amplamente destacado: compete ao docente informar ao discente que os dados trazidos pela IAG podem ser falsos ou não condizer completamente com a realidade. O docente deve alertar o discente mediante práticas e padrões visuais de que o conteúdo trazido pelos comandos (*prompts*) podem ser não verídicos, necessitando instruí-los a confrontar as informações obtidas por IAG com fontes confiáveis.

Além disso, desencoraja-se o uso de IAG para elaboração de atividades avaliativas, sobretudo quando o objetivo for para apreensão e associação de conceitos, pois essas atividades exigem raciocínio autêntico e elaboração própria. Por fim, enfatiza-se a recomendação ao utilizar a IA apenas como forma utilitária e instrumental a do processo de ensino e aprendizagem, nunca como substituto da mediação docente e da autoria (DIVINO, 2024, p. 26–27).

A seção seguinte apresenta implicações práticas observadas a partir dessa análise, culminando na proposição de um novo conjunto de diretrizes autorais fundamentadas em seis eixos estruturantes.

3.1 Implicações Práticas

Além das diretrizes propostas por Divino (2024), Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) apresentam oito princípios gerais, onde se discutem os pilares para o uso ético e responsável e doze princípios práticos, com orientações na pesquisa científica e os cuidados a serem tomados para o uso da IAG, relacionados a seguir: compreensão das ferramentas de IAG; autonomia humana; transparência; integridade da pesquisa acadêmica; plágio, originalidade e direitos autorais; preservação da agência humana; uso eticamente orientado; letramento em IA para pesquisadores.

Os princípios citados anteriormente estão alinhados aos desafios éticos apresentados na seção 2 deste artigo. Para esses autores, a “construção de uma IA nacional, livre de vieses e com respeito à soberania do país, é fundamental para que a pesquisa científica brasileira se beneficie de forma justa e segura das inovações da IAG” (SAMPAIO; SABBATINI; LIMONGI, 2024, p. 10). A partir dessa contribuição, Instituições de

Educação Superior (IES) se orientaram por meio dessas diretrizes para criar as suas recomendações na pesquisa acadêmica e escrita científica de seus periódicos, alinhando-se às melhores práticas relacionadas a ética e integridade acadêmica.

A mais importante decisão firmada nas instruções dos periódicos foi a de "proibir nomear ferramentas de IA como autores creditados em um artigo de pesquisa", pois a autoria implica assumir responsabilidade pela pesquisa e houve o consenso de que a IA não tem essa responsabilidade. Outra recomendação nas publicações das instituições foi aconselhar os pesquisadores a documentarem "o uso dessas ferramentas nas seções de métodos", informando qual ferramenta de IA foi utilizada (SOARES *et al*, 2023, p. 81).

Além disso, o uso das ferramentas de IA não pode substituir a contribuição intelectual dos autores e os resultados obtidos nas pesquisas devem estar alinhados por princípios éticos, de transparência e credibilidade na disseminação do conhecimento produzido. É necessário, também, haver incentivo na colaboração entre instituição, autores, revisores, educadores, legisladores e desenvolvedores para garantir a integridade acadêmica e alinhamento nas melhores práticas nacionais e internacionais na produção acadêmica.

Como exemplo dessa prática, apresentam-se, a seguir, os princípios gerais no uso da IA para a escrita de artigos científicos na Revista Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT):

> **Complementaridade, não substituição**: à contribuição humana deve predominar, representando pelo menos 70% do conteúdo. **Responsabilidade do autor**: os autores são integralmente responsáveis pela precisão, originalidade e integridade do trabalho. **Transparência e divulgação**: o uso de ferramentas de IA deve ser declarado explicitamente, com detalhes sobre a ferramenta, sua finalidade e a extensão do uso. **Integridade científica**: os autores devem verificar rigorosamente o conteúdo gerado por IA considerando suas limitações e vieses. **Treinamento e competência**: Instituições devem oferecer treinamento sobre o uso ético e responsável da IA, e os autores devem demonstrar competência no uso crítico dessas ferramentas (IBICT, 2025, grifo nosso).

Percebe-se que as diretrizes visam "garantir que a IA seja utilizada como um recurso complementar, e não substitutivo, à contribuição intelectual humana" (IBICT, 2025). Desse modo, a transparência, a responsabilidade e a proteção de dados tornam-se as práticas que podem garantir a preservação da integridade e credibilidade na redação de documentos científicos.

3.2 Proposta de Diretrizes Éticas para o Uso da IAG na EAD da Educação Superior

As diretrizes propostas no Quadro 1 foram organizadas em seis eixos estruturantes identificados a partir da revisão crítica da literatura e de documentos normativos analisados neste estudo. Os eixos: ética e responsabilidade; transparência e autoria; capacitação e letramento; avaliação e supervisão; acessibilidade e inclusão; e governança e atualização contínua, refletem as principais dimensões envolvidas no uso responsável da IAG no contexto da ESD, conforme proposto por organismos como a UNESCO (2019, 2023), o IBICT (2025) e autores como Divino (2024), Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), Arbix (2020) e Rismani e Moon (2023).

Quadro 1 – Diretrizes Éticas para o uso da IAG na EAD da Educação Superior

Eixo	Diretriz Proposta	Justificativa	Fonte
Ética e Responsabilidade	Todo conteúdo gerado com IAG deve ser submetido à revisão crítica por um responsável humano antes de sua aplicação didático-pedagógica.	Garante conformidade com princípios de integridade acadêmica e responsabilidade ética.	UNESCO (2023); Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024)
Transparência e Autoria	O uso da IAG deve ser explicitamente declarado em qualquer material acadêmico, identificando ferramenta e finalidade.	Promove a transparência e evita confusão quanto à autoria intelectual.	IBICT (2025); Soares et al. (2023)
Capacitação e Letramento	Instituições devem promover formação continuada sobre o uso ético e crítico da IAG para docentes e discentes.	Amplia o letramento digital e fortalece o uso consciente e responsável da tecnologia.	Divino (2024); UNESCO (2019)
Avaliação e Supervisão	A IAG não deve ser utilizada em avaliações de aprendizagem com foco em competências cognitivas, salvo com mediação e supervisão docente.	Preserva o papel pedagógico do educador e evita distorções no processo avaliativo.	UNESCO (2023); Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024)
Acessibilidade e Inclusão	O uso da IAG deve ser orientado por princípios de equidade e adaptação a estudantes com necessidades educativas especiais.	Potencializa a inclusão educacional e a personalização do ensino.	Oliveira Filho et al. (2024); UNESCO (2019)
Governança e Atualização Contínua	As IES devem criar comitês interdisciplinares para revisar e atualizar periodicamente suas políticas de uso da IAG.	Garante acompanhamento ético-tecnológico diante da rápida evolução da IAG.	Arbix (2020); Rismani e Moon (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores

Essas diretrizes foram construídas a partir da síntese das evidências levantadas ao longo deste estudo e buscam orientar o uso ético, crítico e pedagógico da IAG no cenário brasileiro da ESD.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na Educação Superior a Distância (ESD) apresenta um cenário repleto de possibilidades inovadoras, mas também impõe desafios complexos, especialmente nas dimensões ética, pedagógica e epistemológica. É necessário acompanhar as inovações tecnológicas refletindo sobre os aspectos sociais, políticos, culturais, educacionais a fim de um uso mais inclusivo e acessível.

A discussão não deve se limitar à proibição do uso da IAG, mas sim à construção de uma postura crítica e ética que garanta transparência na utilização dessas ferramentas como recursos auxiliares na produção de conteúdo e do saber humano. Formar sujeitos críticos, capazes de utilizar a IAG para ampliar sua expressão criativa sem renunciar à autoria, é um desafio urgente para a educação contemporânea.

O letramento digital assume papel fundamental nesse contexto, especialmente diante da capacidade das tecnologias de IAG de produzirem ambientes sofisticados de desinformação. É fundamental que políticas públicas garantam uma educação inclusiva, ampliando as estratégias pedagógicas, a criação de conteúdo educacionais inovadores, considerando sempre o acesso democrático ao aprendizado e o respeito aos Direitos Humanos.

Dentre os trabalhos futuros, está a aplicação das diretrizes éticas propostas, a fim de avaliar o impacto e a contribuição na ESD: (I) Avaliar o impacto da IAG nas práticas de autoria e avaliação acadêmica, examinando como ferramentas generativas influenciam a escrita, a criatividade e a percepção de autoria dos discentes; (II) Explorar a criação de objetos de aprendizagem cocriados entre humanos e IAG, verificando os efeitos sobre engajamento, motivação e retenção do conhecimento; (III) Estudar dimensões epistemológicas do conhecimento produzido com mediação da IAG, discutindo os limites entre a cognição humana e a inteligência maquínica na construção do saber. A partir destes estudos, contribuir-se-á para o uso consciente e ético da IAG no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ARBIX, Glauco. A transparência no centro da construção de uma IA ética. **Nov. Est. CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 02, p. 395 - 413, mai./ago., 2020. Disponível em: http://scielo.br/j/nec/a/pD9k5gtHpXwsgFcsMC5gbJg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 08 jun. 2025.

DEEPSEEK. ***DeepSeek***. 2024. Disponível em: https//www.deepseek.com. Acesso em: 25 ago. 2025.

DIVINO, Sthéfano. Inteligência artificial generativa no ensino superior: diretrizes para superação dos dilemas didáticos, éticos e legais. **Rev. Pedag. Universit. y Didáct. del Derecho**, *S.l*, v. 11, n. 1, p. 6-30, 2024. Disponível em: https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/74070. Acesso em: 08 jun. 2025.

GOOGLE. ***Gemini***. 2023. Disponível em: https//gemini.google.com. Acesso em: 25 ago. 2025.

IBICT. Ciência da Informação [Revista]. **Política de uso da Inteligência Artificial (IA) na escrita de documentos científicos**. Revisada em fevereiro de 2025. Disponível em: https://revista.ibict.br/ciinf/politicaIA. Acesso em: 27 maio 2025.

MICROSOFT. ***Microsoft Copilot***. 2023. Disponível em: https//copilot.microsoft.com. Acesso em: 25 ago. 2025.

NASSI-CALÒ, Lilian. *The use of Generative Artificial Intelligence in Scholarly Communication*. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, *S. l.*, v. 33, e4560, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlae/a/qWVdwjt9sLfcbjLFLd49YRR/?lang=pt. Acesso em: 08 jun. 2025.

OLIVEIRA FILHO, Fernando Luiz Cas de *et al.* Inteligência artificial na educação: uma revisão sistemática e abrangente dos benefícios e desafios. **Cad. Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 1086 - 1102, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2258. Acesso em: 30 jul. 2025.

OPENAI. ***ChatGPT***. 2023. Disponível em: https//chat.openai.com. Acesso em: 25 ago. 2025.

PERPLEXITY AI. ***Perplexity AI*.** 2022. Disponível em: https//www.perplexity.ai. Acesso em: 25 ago. 2025.

RISMANI, Shalaleh; MOON, Ajung. ***What does it mean to be a responsible AI practitioner:*** *an ontology of roles and skills*. (arXiv:2205.03946). arXiv., 19 jul. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.03946. Acesso em: 08 jun. 2025.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SABBATINI, Marcelo; LIMONGI, Ricardo. **Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa:** um guia prático para pesquisadores. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom, 2024. Disponível em: https://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/detalheEbook.php?id=57203. Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA, Fabiano Couto Corrêa da.; PIRES, Thalia da Silva; WENDT, Lucas George. Do colonialismo histórico ao colonialismo de dados: reflexões sobre a relação entre *Big Data* e o sujeito. **Logeion: Filosofia da Informação**, *S.l*, v. 10, n. 1, 2023. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6481. Acesso em: 08 jun. 2025.

SOARES, Bruno Johnson *et al*. Implicações da inteligência artificial na educação. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologia Cognitiva**, São Paulo, n. 28, p. 76-86, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/67071. Acesso em: 20 maio 2025.

UNESCO. **ChatGPT e inteligência artificial na educação superior:** guia de início rápido. Caracas: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_por. Acesso em: 30 abr. 2025.

UNESCO. **Manual para garantir a inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508. Acesso em: 30 maio 2025.

ZIELINSKI, Chris *et al*. *Recomendaciones de WAME sobre "chatbots" e inteligencia artificial generativa en relación con las publicaciones académicas*. ***Colomb Méd (Cali)***, v. 54, n. 3, e1015868, 2023. Disponível em: http://doi.org/10.25100/cm.v54i3.5868. Acesso
em: 25 ago. 2025.

Sobre os autores

Prof. MSc. Felipe Moreira de Assunção
Mestre em Informática e especialista em Gestão da Informação. Atua como Gestor e pesquisador na UFMG (NEEDED) e UFRGS (DATALAB), com experiência em Inteligência Artificial, Ciência de Dados e Educação Digital.
E-mail: felipemassuncao@gmail.com

MSc. Tissiane Torres Vieira
Mestre em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento e especialista em Design Instrucional. Atua como Supervisora de Biblioteca (Bibliotecária) na Faculdade Milton Campos e como pesquisadora na UFMG (NEEDED), com experiência em bibliotecas digitais, normalização bibliográfica e EAD. E-mail: tissiane_vieira@yahoo.com.br

Prof.a. MSc. Giorgia Barreto Lima Parrião
Mestre em Design e especialista em Artes Visuais, com foco em educação e tecnologia. É docente no Instituto Federal de Brasília (IFB) e no SENAC-DF e pesquisadora na UFMG (NEEDED), com experiência interdisciplinar em design, artes e comunicação.
E-mail: giorgiabarreto@gmail.com

Prof.a. Dra. Maria Rafaela Junqueira Bruno Rodrigues
Pós-Doutora e Doutora em Direito, com especializações em Bioética e Educação. É Professora Titular na Faculdade de Direito de Franca, docente no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e pesquisadora na UFMG (NEEDED). Atua em Ética e Direito. E-mail: mrjunque@gmail.com

Prof. Vinícius Alves de Santana
Graduado em Filosofia e especialista em Metodologia do Ensino. Atua como professor na rede pública estadual (MG) e pesquisador na UFMG (NEEDED). Cursa pós-graduação em Psicanálise (Universidade Positivo) e Gestão e Educação Profissional e Tecnológica.
E-mail: viniciussantana2200@outlook.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

ESTÁGIOS NO ENSINO FARMACÊUTICO DO BRASIL E DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

INTERNSHIPS IN PHARMACEUTICAL EDUCATION IN BRAZIL AND THE UNITED STATES OF AMERICA: A COMPARATIVE ANALYSIS

PASANTÍAS EN EDUCACIÓN FARMACÉUTICA EN BRASIL Y ESTADOS UNIDOS: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Luciana Flávia de Almeida Romani
Programa de Pós-Graduação em Medicamentos e Assistência Farmacêutica da Universidade Federal de Minas Gerais

Marina Guimarães Lima
Departamento de Farmácia Social da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. O ensino de farmacêutico no Brasil passou por grandes transformações ao longo dos anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em vigor desde 2017 enfatizam o cuidado, a tecnologia e a gestão em saúde, com foco em projetos clínicos supervisionados. Apesar dos progressos, a prática clínica ainda se depara com obstáculos estruturais. Em contrapartida o ensino prático dos Estados Unidos, baseia-se nas *Entrustable Professional Activities* (EPA), que prioriza métodos ativos e a incorporação de competências necessárias para a prática profissional. O objetivo da pesquisa estudo é comparar os estágios na formação farmacêutica dos EUA e Brasil, com foco na utilização das EPAs e no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A metodologia empregada se baseia na análise comparativa entre diferentes países. Revisão da literatura e análise de documentos normativos educacionais, artigos científicos e relatórios oficiais foram utilizados para entender as particularidades, benefícios e obstáculos de cada sistema. Os resultados sugerem que as EPAs proporcionam um currículo mais objetivo, integrado e focado na prática clínica, com avaliações contínuas e fundamentadas em atividades reais. Em contrapartida, as DCNs brasileiras oferecem diretrizes mais amplas e flexíveis, ainda em fase de consolidação de uma prática clínica efetiva. A utilização de TDIC é amplamente utilizado no ensino estadunidense, enquanto no Brasil há poucas informações sobre a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem durante os estágios. Conclui-se que a incorporação de elementos das EPAs pode melhorar a formação farmacêutica no Brasil, alinhando competências à prática profissional e às demandas do sistema de saúde. Além disso, a incorporação de TDCI nos estágios pode contribuir para a superação de desafios estruturais e na promoção da educação continuada.

Palavras-chave: Entrustable Professional Activities. Diretrizes Curriculares Nacionais. Ensino Farmacêutico. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

ABSTRACT. Medical education in Brazil has undergone major transformations over the years. The Brazilian Standard Guidelines for Pharmaceutical Education, in effect since 2017, emphasize care, technology, and health management, with a focus on supervised clinical projects. Despite progress, clinical practice still faces structural obstacles. In contrast, practical education in the United States is

CC BY

based on Entrusted Professional Activities (EPA), which prioritize active methods and the incorporation of competencies for professional practice. The objective of this research is to compare advances in pharmaceutical training in the US and Brazil, focusing on the use of EPAs and the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT). The methodology employed is based on a comparative analysis between different countries. A literature review and analysis of educational regulatory documents, scientific articles, and official reports were used to understand the particularities, benefits, and obstacles of each system. The results suggest that EPAs have achieved a more objective, integrated, and clinical practice-focused curriculum, with continuous assessments based on real-world activities. In contrast, the Brazilian Standard Guidelines for Pharmaceutical Education offer broader and more flexible guidelines, still in the process of consolidating effective clinical practice. The use of DICT is widely used in American education, while in Brazil, there is little information about its use in the teaching-learning process during internships. The conclusion is that incorporating elements of the EPAs can improve pharmaceutical training in Brazil, aligning competencies with professional practice and the demands of the healthcare system. Furthermore, incorporating DICT into advances can contribute to overcoming structural challenges and promoting continuing education.

Keywords: Entrustable Professional Activities. Brazilian Standard Guidelines for Pharmaceutical Education. Pharmaceutical Education. Digital Information and Communication Technologies.

RESUMEN. La formación en farmacia en Brasil ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de los años. Las Directrices Curriculares Nacionales (DCN), vigentes desde 2017, priorizan la atención médica, la tecnología y la gestión, con un enfoque en proyectos clínicos supervisados. A pesar de los avances, la práctica clínica aún enfrenta obstáculos estructurales. En contraste, la formación práctica en Estados Unidos se basa en las Entrusted Professional Activities (EPA), que priorizan los métodos activos y la incorporación de las habilidades necesarias para el ejercicio profesional. El objetivo de esta investigación es comparar las prácticas en la formación farmacéutica en Estados Unidos y Brasil, centrándose en el uso de las EPA y el uso de tecnologías de información y comunicación digital (TIC). La metodología empleada se basa en un análisis comparativo entre diferentes países. Se realizó una revisión bibliográfica y un análisis de documentos regulatorios educativos, artículos científicos e informes oficiales para comprender las particularidades, los beneficios y los obstáculos de cada sistema. Los resultados sugieren que las EPA ofrecen un currículo más objetivo, integrado y centrado en la práctica clínica, con evaluaciones continuas basadas en actividades del mundo real. En contraste, las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) brasileñas ofrecen directrices más amplias y flexibles, aún en proceso de consolidación de una práctica clínica eficaz. El uso de la TIC se utiliza ampliamente en la docencia estadounidense, mientras que en Brasil existe poca información sobre su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las prácticas profesionales. La conclusión es que la incorporación de elementos de las DCN puede mejorar la formación farmacéutica en Brasil, alineando las competencias con la práctica profesional y las demandas del sistema de salud. Además, la incorporación de la TIC en las prácticas profesionales puede contribuir a superar los desafíos estructurales y promover la formación continua.

Palabras clave: Entrustable Professional Activities. Directrices Curriculares Nacionales. Educación Farmacéutica. Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales.

1 INTRODUÇÃO

Desde a instituição dos primeiros cursos de farmácia no Brasil em 1832, houve mudanças significativas no ensino farmacêutico. O perfil do profissional, que inicialmente se concentrava na manipulação de medicamentos (CFF, 2019), evoluiu com o progresso da indústria farmacêutica e das análises clínicas no século XX, expandindo assim suas áreas de atuação (Mendonça; De Freitas; De Oliveira, 2017. Nas últimas décadas, houve um

esforço para recuperar o papel social do farmacêutico, destacando a formação clínica e a colaboração com o Sistema Único de Saúde (SUS), visando promover o uso racional de medicamentos (CFF, 2019; De Almeida; Mendes; Dalpizzol, 2014).

Após a Resolução CNE/CES 02/2002 e sua atualização em 2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de farmácia definiram um perfil profissional humanista, crítico e ético, organizando a formação em três eixos: cuidado em saúde, tecnologia e inovação, e gestão em saúde (Brasil, 2002, 2017). Há um foco considerável na capacitação para a prática clínica e na inserção precoce dos alunos em estágios supervisionados (Brasil, 2017). No entanto, a aplicação da prática clínica ainda se depara com obstáculos, como falta de infraestrutura, à capacitação dos farmacêuticos e à integração deles com a equipe interprofissional de saúde (Foppa *et al*., 2020; Romani; Mesquita; Lima, 2022).

A formação farmacêutica para a prática clínica está consolidada nos Estados Unidos da América (EUA) desde a década de 2000 (Urick; Meggs, 2019). Para desenvolver competências clínicas e habilidades de tomada de decisão, as instituições de ensino de farmácia estadunidenses implementaram metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e o uso intensivo de simulações (Vyas; Bray; Wilson, 2013). Nos EUA, a formação do farmacêutico é amplamente voltada para o atendimento direto ao paciente, com o estágio clínico sendo uma etapa fundamental do currículo. Esse modelo tem como objetivo assegurar que o egresso esteja preparado para trabalhar em contextos clínicos, colaborando com equipes de saúde e garantindo o uso seguro e eficiente dos medicamentos (Haines *et al*., 2017; Mendonça; De Freitas; De Oliveira, 2017). Acompanhando as transformações ocorridas nos EUA, a prática e o ensino farmacêuticos têm se modificado em vários países do Mundo, incluindo o Brasil, ampliando o foco para as necessidades dos pacientes em substituição aos aspectos tecnológicos do medicamento (De Almeida Romani; De Morais Martins; Lima, 2025).

A comparação das modalidades e práticas dos avanços nos EUA e no Brasil pode contribuir para o aprimoramento do ensino clínico farmacêutico brasileiro, que ainda está em fase de consolidação. Um aspecto relevante da formação norte-americana é o uso das *Entrustable Professional Activities* (EPAs) ou Atividades Profissionais Confiabilizadoras (APC). Elas são descritas como atividades atribuídas a um estudante pelo corpo docente

ou supervisor, a serem executadas de maneira independente quando o aluno adquire as competências necessárias para realizá-las (ten Cate, 2005). Esse princípio orienta tanto o desenvolvimento curricular quanto a avaliação, garantindo uma transição segura do estudante para a prática clínica.

Os estágios são uma etapa importante da formação farmacêutica para o desenvolvimento de competências para a prática profissional (CFF, 2019). A comparação das características dos estágios nos cursos de farmácia dos EUA e Brasil pode fornecer subsídios para a qualificação desta etapa no ensino farmacêutico brasileiro, em que a atuação clínica ainda é recente.

O objetivo com o presente estudo é comparar os estágios na formação farmacêutica dos EUA e Brasil, com foco na utilização das EPAs e no uso de tecnologias de informação e comunicação (TDIC).

2 MÉTODOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Métodos

Trata-se de um estudo comparativo entre países (*cross-national comparative research*). Neste tipo de pesquisa, busca-se a observação de um determinado fenômeno social em diferentes países (Andreß; Fetchenhauer; Meulemann, 2019). O presente estudo comparou os estágios na formação farmacêutica do Brasil e dos EUA com relação à carga horária, cenários de prática, utilização das EPAs e de TDIC.

Foram analisadas as diretrizes brasileiras "Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia (DCN em Farmácia)" (Brasil, 2017) e as diretrizes estadunidenses "*Accreditation Standards and Key elements for the professional program in pharmacy leading to the doctor of pharmacy-Standards 2025*" do *Accreditation Council for Pharmacy Education* (ACPE, 2025), com suas respectivas listas de EPAs "*Entrustable Professional Activities* (COEPA) 2022". Com o objetivo de buscar mais informações sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDIC) nos estágios em ambos os países, realizou-se uma busca no Google Acadêmico com os seguintes descritores: "estágio farmácia Brasil virtual" para a localização de artigos brasileiros e "*practice*

experience pharmacy USA online" para artigos estadunidenses. A busca foi realizada em 08 de julho de 2025. Em ambas as buscas, foram analisados os 100 primeiros resultados, identificando-se quais artigos científicos apresentavam dados sobre de TDIC no processo de ensino-aprendizagem durante os estágios na formação farmacêutica. Foram excluídos da análise os artigos que apresentaram informações relativas ao ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19 por este ter sido um período atípico.

Foram coletados dados referentes ao uso de EPAs nos estágios nos EUA e Brasil. Como as EPAs ainda não são utilizadas no ensino farmacêutico no Brasil, realizou-se uma comparação entre a lista de EPAs dos EUA e as DCN em Farmácia brasileiras. Dados relativos aos estágios em ambos os países, incluindo carga horária, cenários de prática, uso de EPAs e TDIC, foram apresentados por meio de tabelas comparativas e síntese narrativa.

2.2 Resultados e Discussão

Além das duas diretrizes nacionais para o ensino farmacêutico no Brasil e nos EUA (Brasil, 2017; ACPE, 2025), foram analisados três artigos científicos realizados no Brasil (Foppa *et al*., 2020, 2021; Romani; Mesquita; Lima, 2022) e 4 nos EUA (Jeon; Took; Gattas, 2020; Nichols *et al*., 2023; Rodis; Legg; Casper, 2008; Smith; Turner; Pennington, 2020), todos sobre estágios em farmácia. Na Tabela 1 se encontra a comparação dos principais aspectos dos estágios em farmácia do Brasil e dos EUA.

Tabela 1 –Principais características dos estágios no ensino farmacêutico dos EUA e do Brasil

Características	EUA	Brasil
Carga horária	300 horas no início da formação e 1440 horas no último ano do curso	20% do curso ao longo da formação (aproximadamente 810 horas)
Cenários de prática	Serviços voltados para o cuidado ao paciente	Inclui diferentes áreas de atuação da profissão farmacêutica no Brasil (Brasil, 2017)
Uso de EPAs	Os estágios devem desenvolver competências necessárias à realização de 13 EPAs	Não há a adoção de EPAs
Uso de TDIC	Uso de softwares específicos para a gestão dos estágios e de diversos tipos de atividades de ensino virtual	Uso de fóruns de discussão virtuais

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada.

Os estágios, no ensino farmacêutico nos EUA, são realizados em duas modalidades: *Introductory Pharmacy Practice Experience* (*IPPE*), que exige um mínimo de 300 horas inicialmente voltadas ao cuidado do paciente em farmácias comunitárias e hospitalares (com um mínimo de 75 horas em cada uma), e *Advanced Pharmacy Practice Experiences* (*APPE*), com 1440 horas e duração mínima de 36 semanas, organizadas em blocos de pelo menos 160 horas (ACPE, 2025). As APPEs incluem farmácia comunitária, ambulatorial hospitalar e assistência a pacientes internados, podendo dedicar até 320 horas em áreas que não envolvem atendimento direto ao paciente (ACPE, 2025).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) brasileiras estabelecem que os estágios devem representar no mínimo 20% da carga horária total do curso (aproximadamente 810 horas), com uma distribuição flexível: 60% em práticas ligadas a fármacos e assistência farmacêutica, 30% em análises clínicas e 10% para particularidades regionais (Brasil, 2017). As DCNs também determinam que sejam incluídos os cenários de prática do Sistema Único de Saúde (SUS) e a farmácia universitária, contudo, não estabelecem horas mínimas para cada situação. Além disso, ao contrário dos EUA, não há, nas DCN em Farmácia, a obrigatoriedade de atividades de cuidado ao paciente nos estágios. Um estudo realizado em 2019 revelou que a farmácia comunitária está presente em 92,4% dos cursos, com cargas horárias variando de 90 a 200 horas entre as diversas áreas (Foppa *et al*., 2020).

Na literatura científica, há relatos em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos Estados Unidos. Elas estão amplamente integradas em atividades síncronas e assíncronas, discussões, estudos de caso, portfólios com reflexões sobre a experiencia de estágio (Jeon; Took; Gattas, 2020; Nichols *et al*., 2023; Rodis; Legg; Casper, 2008; Smith; Turner; Pennington, 2020) e plataformas como o *E-value*, que promovem a interação entre alunos, supervisores e docentes, além de fornecerem feedback constante.

No Brasil, há poucas informações na literatura sobre o uso de TDIC em estágios em farmácia. Dois artigos relataram o uso de fóruns de discussão virtual em estágios em farmácia comunitária, que é o principal campo de atuação do farmacêutico (Foppa *et al*., 2021; Romani; Mesquita; Lima, 2022).

Em relação às Atividades Profissionais Confiáveis (EPAs), as diretrizes dos Estados Unidos (ACPE, 2025) sugerem 13 EPAs para o aprimoramento de habilidades clínicas e

administrativas ao longo dos estágios, com ênfase no atendimento ao paciente e na saúde pública. No Brasil, as EPAs ainda não são oficialmente aplicadas nos cursos de Farmácia, apesar de serem empregadas em outros em cursos de Medicina e Fisioterapia (Romani; Lima, 2024). No entanto, elas podem ser comparadas às DCNs brasileiras, que estabelecem competências mais amplas e flexíveis.

Na Tabela 2, os incisos I e XIV do Art. 5º, § 2º (Cuidado em Saúde) da DCN estão relacionados à EPA 1 (Coletar informações), que consiste na coleta de informações fundamentais sobre a medicação e as necessidades do paciente, incluindo acolhimento, anamnese e exames, para embasar decisões clínicas. A EPA 2 (Avaliar as informações coletadas) (incisos II, IV e X (Cuidado em Saúde) engloba a análise das informações coletadas para o gerenciamento e a revisão da farmacoterapia. A EPA 3 (Criar um plano de cuidados) (incisos VII e X (Cuidado em Saúde)) concentra-se na criação de planos de cuidado unificados. A EPA 4 (Implementar um plano de cuidados) (incisos VII, VIII, XI, XV e XVII (Cuidado em Saúde)) aborda a execução do plano de cuidados e a orientação ao paciente. A EPA 5 (Monitorar e avaliar) (incisos III, IV, X, XV e XVII (Cuidado em Saúde)) trata do monitoramento da segurança e eficácia terapêutica. O domínio do prestador de cuidados ao paciente durante o estágio é essencial para o progresso clínico, autonomia e comunicação, unindo o cuidado multiprofissional para alcançar melhores resultados clínicos (Dyess *et al*., 2019; Lounsbery *et al*., 2019).

No domínio membro da equipe interprofissional, a EPA 6 (Contribuir com conhecimento especializado) está vinculada aos incisos V, VII e XVI (Cuidado em Saúde),pois abrange a contribuição com conhecimento especializado sobre a medicação específica do paciente como parte de uma equipe interprofissional. A colaboração em equipe favorece a troca de saberes e o cuidado centrado no paciente, superando obstáculos como as barreiras comunicativas (Dyess *et al*., 2019) (Tabela 2).

A Tabela 3, relacionada ao domínio promotor de saúde da população, a EPA 7 (Relatar eventos adversos) está relacionada ao inciso I do eixo Gestão em Saúde, aborda o registro de eventos adversos relacionados a medicamentos e erros, incorporando políticas públicas, estruturação dos serviços e gerenciamento da informação. A EPA 8 (Conduzir ações de educação) está vinculada aos incisos X, XIII, XVI (Cuidado em Saúde) e III (Gestão em Saúde), com ênfase em iniciativas educativas voltadas a profissionais e à comunidade.

A EPA 9 (Identificar as populações em risco) está alinhada aos incisos VI, X (Cuidado em Saúde) e I (Gestão da Saúde), englobando a identificação de situações precoces de risco, rastreamento e envolvimento em políticas públicas. Ao desempenhar o papel de promotor de saúde da população, o futuro farmacêutico colabora para o uso consciente de medicamentos, prevenção de doenças e incentivo a hábitos saudáveis, reforçando a conexão entre os serviços de saúde e a comunidade (Strand *et al*., 2020).

Com relação ao domínio mestre de informações (Tabela 3), A EPA 10 (Responder a questões relacionadas com medicamentos) (Art. 5º, § 2º, XII da DCN) abrange a procura, avaliação e disseminação de dados científicos para decisões clínicas essenciais fundamentadas em evidências e confirmadas pelas políticas de saúde. A EPA 11 (Educar o paciente) (incisos XI e XIII (Cuidado em Saúde)), concentra-se em instruir os pacientes e seus cuidadores sobre a utilização adequada de medicamentos e dispositivos. O domínio do papel de mestre de informações é fundamental para que o aluno aprimore suas habilidades na busca, análise, organização e comunicação de dados científicos relacionados a medicamentos e cuidados com a saúde (McDonough; Bennett, 2006). Já a EPA 12 (Atender a um pedido de medicação) (incisos IX (Cuidado em Cuidado) e I (Tecnologia e Inovação em Saúde) aborda a dispensação responsável e o uso racional dos medicamentos. A EPA 13 (Realizar as operações técnicas) (incisos II e III (Gestão em Saúde) e inciso II (Tecnologia e Inovação em Saúde) abrange atividades técnicas e administrativas no setor farmacêutico (Tabela 3). Esse domínio reforça habilidades fundamentais para a gestão integrada do cuidado (Santos; Queiroz, 2023).

Tabela 2 –Comparação das *Entrustable Professional Activities* (EPA) com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2017 para o curso de farmácia do Brasil – Domínios 1 e 2

DOMÍNIO 1 - prestador de cuidados ao paciente	
EPA's *	**Competências mencionadas nas DCN's 2017 para o curso de farmácia****
EPA 01- Coletar informações para identificar os problemas relacionados à medicação de um paciente e as necessidades de saúde	I - Acolhimento do indivíduo, verificação das necessidades, realização da anamnese farmacêutica e registro das informações referentes ao cuidado em saúde, considerando o contexto de vida e a integralidade do indivíduo; # XIV – Solicitação e/ou interpretação de exames clínico-laboratoriais e toxicológicos,para fins de complementação de diagnóstico#
EPA 02 - Avaliar as informações coletadas para determinar os problemas relacionados à medicação e as necessidades de saúde de um paciente	II - Avaliação e o manejo da farmacoterapia, com base em raciocínio clínico, considerando necessidade, prescrição, efetividade, segurança, comodidade, acesso, adesão e custo; # IV - Investigação de riscos relacionados à segurança do paciente, visando ao desenvolvimento de ações preventivas e corretivas; X - Revisão da farmacoterapia. #
EPA 03 - Criar um plano de cuidados em colaboração com o paciente, outras pessoas em quem o paciente confia e outros profissionais de saúde para otimizar o tratamento	VII - Elaboração de plano de cuidado farmacêutico, pactuado com o paciente e/ou cuidador, e articulado com a equipe interprofissional de saúde, com acompanhamento da sua evolução; # X-Manejo de problemas de saúde autolimitados, conciliação de medicamentos. #

farmacológico e não farmacológico.	
EPA 04 - Implementar um plano de cuidados em colaboração com o paciente, outras pessoas em quem o paciente confia e outros profissionais de saúde	VII - Aplicação de plano de cuidado farmacêutico, pactuado com o paciente e/ou cuidador, e articulado com a equipe interprofissional de saúde, com acompanhamento da sua evolução; # VIII - Prescrição de terapias farmacológicas e não farmacológicas e de outras intervenções, relativas ao cuidado em saúde, conforme legislação específica, no âmbito de sua competência profissional; # XI - Esclarecimento ao indivíduo, e, quando necessário, ao seu cuidador, sobre a condição de saúde, tratamento, exames clínico-laboratoriais e outros aspectos relativos ao processo de cuidado; # XV - Prescrição, orientação e aplicação, visando ao uso adequado de cosméticos e outros produtos para a saúde, conforme legislação específica, no âmbito de sua competência profissional; # XVII – Prescrição e aplicação das práticas integrativas e complementares, de acordo com as políticas públicas de saúde e a legislação vigente. #
EPA 05 - Monitorar e avaliar a segurança e eficácia de um plano de cuidados	III – Solicitação e/ou interpretação de exames clínico-laboratoriais e toxicológicos, verificação e avaliação de parâmetros fisiológicos, bioquímicos e farmacocinéticos, para fins de acompanhamento farmacoterapêutico e de provisão de outros serviços farmacêuticos; # IV - Investigação de riscos relacionados à segurança do paciente, visando ao desenvolvimento de ações preventivas e corretivas; X - Monitorização terapêutica de medicamentos, acompanhamento farmacoterapêutico, gestão da clínica (gestão da condição de saúde***);# XV - Acompanhamento, visando ao uso adequado de cosméticos e outros produtos para a saúde, conforme legislação específica, no âmbito de sua competência profissional; # XVII – Acompanhamento das práticas integrativas e complementares, de acordo com as políticas públicas de saúde e a legislação vigente. #
Domínio 2 - Membro da equipe interprofissional	
EPA's *	**Competências mencionadas nas DCN's 2017 para o curso de farmácia****
EPA 06- Contribuir com conhecimento especializado relacionado à medicação específica do paciente como parte de uma equipe de atendimento interprofissional.	V - Identificação de situações de alerta para o encaminhamento a outro profissional ou serviço de saúde, atuando de modo que se preserve a saúde e a integridade do paciente; # VII -Elaboração e aplicação de plano de cuidado farmacêutico, pactuado com o paciente e/ou cuidador, e articulado com a equipe interprofissional de saúde, com acompanhamento da sua evolução; # XVI - Orientação sobre o uso seguro e racional de alimentos, relacionados à saúde, incluindo os parenterais e enterais, bem como os suplementos alimentares e de plantas medicinais fitoterápicas de eficácia comprovada; #

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada. *Traduzidas e adaptadas de MEDINA et al., 2023; ** BRASIL, 2017; *** CFF, 2016 #Art. 5º, § 2º (Cuidado em Saúde); ## Art. 5º, § 6º (Gestão em Saúde); ### Art. 5º, § 4º (Tecnologia e Inovação em Saúde) da DCN

Tabela 3 –Comparação das *Entrustable Professional Activities* (EPA) com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2017 para o curso de farmácia do Brasil – Domínios 3, 4 e 5

Domínio 3 - promotor de saúde da população	
EPA's *	**Competências mencionadas nas DCN's 2017 para o curso de farmácia****
EPA 07 - Relatar eventos adversos a medicamentos e/ou erros de medicação de acordo com os procedimentos específicos do local.	I - Identificar e registrar os problemas e as necessidades de saúde##
EPA 08 - Conduzir ações de educação/orientação relacionada à saúde aos profissionais de saúde ou ao público	X - Educação em saúde (prática educativa visa ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos pelas decisões diárias que envolvem o seu cuidado com a saúde (empoderamento) ***) # XIII - Promoção e educação em saúde, envolvendo o indivíduo, a família e a comunidade, identificando as necessidades de aprendizagem e promovendo ações educativas. # XVI - Orientação sobre o uso seguro e racional de alimentos, relacionados à saúde, incluindo os parenterais e enterais, bem como os suplementos alimentares e de plantas medicinais fitoterápicas de eficácia comprovada; # III - Promover o desenvolvimento de pessoas e equipes. ##
EPA 09 - Identificar as populações em risco de doenças prevalentes e efeitos adversos evitáveis relacionados à medicação	VI - Planejamento, coordenação e realização de diagnóstico situacional de saúde, com base em estudos epidemiológicos, demográficos, farmacoepidemiológicos, farmacoeconômicos, clínico-laboratoriais e socioeconômicos, além de outras investigações de caráter técnico, científico e social, reconhecendo as características nacionais, regionais e locais; # X – Rastreamento de saúde; # I - Identificar e registrar os problemas e as necessidades de saúde. ##
Domínio 4 – mestre de informações	
EPA's *	**Competências mencionadas nas DCN's 2017 para o curso de farmácia****
EPA 10 - Responder a questões relacionadas com medicamentos utilizando literatura científica.	XII - Busca, seleção, organização, interpretação e divulgação de informações, que orientem a tomada de decisões baseadas em evidências científicas, em consonância com as políticas de saúde; #

EPA 11 - Educar o paciente e outras pessoas em quem ele confia sobre o uso apropriado de um medicamento, dispositivo para administrar um medicamento ou teste de automonitoramento.	XI - Esclarecimento ao indivíduo, e, quando necessário, ao seu cuidador, sobre a condição de saúde, tratamento, exames clínico-laboratoriais e outros aspectos relativos ao processo de cuidado; # XIII - Promoção e educação em saúde, envolvendo o indivíduo, a família e a comunidade, identificando as necessidades de aprendizagem e promovendo ações educativas.#
Domínio 5 - Gerente de Prática	
EPA's *	**Competências mencionadas nas DCN's 2017 para o curso de farmácia****
EPA 12 - Atender a um pedido de medicação	IX - Dispensação de medicamentos, considerando o acesso e o seu uso seguro e racional; # I - Produzir, controlar e garantir a qualidade de: ### a) fármacos, medicamentos e insumos; b) biofármacos, biomedicamentos, imunobiológicos, hemocomponentes, hemoderivados e outros produtos biotecnológicos; c) reagentes químicos, bioquímicos e outros produtos para diagnóstico; d) alimentos, preparações parenterais e enterais, suplementos alimentares e dietéticos; e) cosméticos, saneantes e domissanitários; f) outros produtos relacionados à saúde.
EPA 13 - Realizar as operações técnicas, administrativas e de apoio no local de prática farmacêutica	II- Fiscalizar, gerenciar e garantir a qualidade de tecnologias de processos e serviços aplicados à área da saúde;### II - Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar o plano de intervenção, processos e projetos; ## III - Promover o desenvolvimento de pessoas e equipe##

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada.
*Traduzidas e adaptadas de MEDINA et al., 2023. ** BRASIL, 2017; *** CFF, 2016
#Art. 5º, § 2º (Cuidado em Saúde) da DCN ## Art. 5º, § 6º (Gestão em Saúde) da DCN; ### Art. 5º, § 4º (Tecnologia e Inovação em Saúde) da DCN

A comparação mostra que todas as competências listadas nas DCNs para o curso de farmácia do Brasil estão contempladas nas EPAs estadunidenses. Contudo, as EPAs proporcionam uma estrutura curricular mais direta e focada na prática clínica, com atividades bem definidas e objetivas, ao passo que as DCNs brasileiras oferecem uma orientação mais ampla e generalista, o que gera desafios para a incorporação completa da prática clínica na formação em farmácia (Tabelas 2 e 3).

Este estudo apresenta algumas limitações. Embora seja fundamental integrar as EPAs às DCNs e as TDCIs à estruturação dos estágios para o desenvolvimento de competências clínicas no ensino farmacêutico brasileiro, ainda existem algumas limitações que afetam esse processo. A infraestrutura deficiente dos serviços de saúde, combinada com a formação inadequada dos preceptores, limita a prática clínica integral e a atuação multiprofissional do aluno. Outro ponto relevante é a diversidade curricular e a ausência de padronização nas práticas de estágio no Brasil, tornando o processo de implementação de um ensino baseado em competências mais desafiador. Contudo, embora o uso de TDIC no ensino farmacêutico possa estar pouco documentado na literatura científica, é provável que essas tecnologias sejam utilizadas durante os estágios no ensino farmacêutico brasileiro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou que as EPAs dos Estados Unidos constituem um modelo educacional mais organizado e voltado para a prática clínica, com atividades bem definidas que asseguram a autonomia e a habilidade dos alunos para o exercício profissional. Por outro lado, as competências listadas na DCNs brasileiras proporcionam uma orientação mais abrangente e generalista, que, apesar de valorizar a formação crítica e interdisciplinar, ainda encontra obstáculos para a plena implementação da prática clínica. A adoção de práticas e avaliações fundamentadas nas EPAs, combinada com o uso estratégico do ensino online, pode aprimorar a capacitação e a atualização dos farmacêuticos no Brasil, garantindo maior qualidade e segurança no atendimento ao paciente. Assim, o progresso do ensino farmacêutico no Brasil depende da combinação de diretrizes nacionais, metodologias inovadoras e recursos tecnológicos que promovam a prática clínica eficaz e a educação continuada.

REFERÊNCIAS

ABEYARATNE, Carmen; GALBRAITH, Kirsten. Implementation and Evaluation of Entrustable Professional Activities for a Pharmacy Intern Training Program in Australia. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 88, n. 12, 1 dez. 2024.

ABEYARATNE, Carmen; VIENET, Michelle; GALBRAITH, Kirsten. Development and Validation of Entrustable Professional Activities for Provisionally Registered (Intern) Pharmacists in Australia. **American Journal of Pharmaceutical Education**, p. 100036, mar. 2023.

ACPE - Accreditation Council for Pharmacy Education. **ACCREDITATION STANDARDS AND KEY ELEMENTS FOR THE PROFESSIONAL PROGRAM IN PHARMACY LEADING TO THE DOCTOR OF PHARMACY DEGREE ("STANDARDS 2025")**. Chicago: Accreditation Council for Pharmacy Education, 2025. Disponível em: <www.acpe-accredit.org>. Acesso em: 10 jun. 2025

ANDRESS, Hans-Jürgen; FETCHENHAUER, Detlef; MEULEMANN, Heiner. Cross-National Comparative Research—Analytical Strategies, Results, and Explanations. **KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, v. 71, n. S1, p. 1–28, 22 jun. 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 (*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Diário Oficial da União.** Brasília, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 6, DE 19 DE OUTUBRO DE 2017 (*) Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia e dá outras providências. Diário Oficial da União,** Brasília, 19 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74371-rces006-17-pdf/file>. Acesso em: 2 jun. 2025

CFF – Conselho Federal de Farmácia. **FORMAÇÃO FARMACÊUTICA NO BRASIL**. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, 2019. v. 2. Disponível em: <https://www.cff.org.br/userfiles/livro_caef21maio2019.pdf>. Acesso em: 5 jun 2025.

DE ALMEIDA, Rodrigo Batista; MENDES, Dayanna Hartmann Cambruzzi; DALPIZZOL, Pablo Alfredo. Ensino farmacêutico no Brasil na perspectiva de uma formação clínica. **Revista de Ciências Farmacêuticas Básica e Aplicada**, v. 35, n. 3, p. 347–354, 2014.

DE ALMEIDA ROMANI, Luciana Flavia; DE MORAIS MARTINS, Ursula Carolina; LIMA, Marina Guimaraes. Characteristics and outcomes of practice experiences in community pharmacies: A scoping review. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 17, n. 6, p. 102339, jun. 2025.

DYESS, Amy Leigh *et al.* Impact of interprofessional education on students of the health professions: a systematic review. **Journal of educational evaluation for health professions**, v. 16, p. 33, 2019.

ELMES, Abigail T.; TEKIAN, Ara; JARRETT, Jennie B. The Need for Quality Assessment of Entrustable Professional Activities in Pharmacy Education. **American Journal of Pharmaceutical Education**. v. 87, n. 2, p. ajpe9039, 2023.

SANTOS, Felipe Nascimento Lopes; QUEIROZ, Jose Gomes Queiroze. O Farmacêutico Como Gerente de Farmácia. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 6, p. 2408–2417, 2023.

FOPPA, Aline Aparecida *et al.* Experiential education in the pharmacy undergraduate curricula in Brazil. **Pharmacy Practice**, v. 18, n. 1, 2020.

FOPPA, Aline Aparecida *et al.* Estágios em farmácia comunitária nos cursos de graduação em Farmácia no Brasil. **Scientia Plena**, v. 17, n. 5, p. 1–15, 2021.

HAINES, Stuart T. *et al.* **Core** Entrustable Professional Activities for New Pharmacy Graduates. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 81, n. 1, p. S2, 2017.

JEON, Michelle M.; TOOK, Roxane L.; GATTAS, Nicole M. Addressing challenges to precepting advanced pharmacy practice experience students in the community setting. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 12, n. 7, p. 872–877, 2020.

LOUNSBERY, Jody L. *et al.* Tracked patient encounters during advanced pharmacy practice experiences and skill self-assessment using entrustable professional activities. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 83, n. 9, p. 1857–1861, 2019.

MCDONOUGH, Randy P.; BENNETT, Marialice S. Improving communication skills of pharmacy students through effective precepting. **American journal of pharmaceutical education**, v. 70, n. 3, p. 58, 15 jun. 2006.

MEDINA, Melissa S. *et al.* Finalizing the Work Related to the Curriculum Outcomes and Example Objectives and Entrustable Professional Activities (COEPA) Document: The Report of the 2022-2023 Academic Affairs Standing Committee. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 87, n. 8, 1 ago. 2023.

MENDONÇA, Simone de Araújo Medina; DE FREITAS, Erika Lourenço; DE OLIVEIRA, Djenane Ramalho. Competencies for the provision of comprehensive medication management services in an experiential learning project. **PLoS ONE**, v. 12, n. 9, p. 1–14, 2017.

NEUMANN, Cristina Rolim *et al.* **Avaliação de competências no internato: Atividades profissionais confiabilizadoras essenciais para a prática médica**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. v. 1

NICHOLS, Molly A. *et al.* Strengths and limitations of a novel “Flip the Pharmacy” practice transformation coach advanced pharmacy practice experience. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 15, n. 8, p. 761–768, 1 ago. 2023.

RODGERS, Philip T.; LEADON, Kim. Characteristics of Experiential Education Web Sites of US Colleges and Schools of Pharmacy. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 77, n. 5, p. 96, jun. 2013.

RODIS, Jennifer L.; LEGG, Julie E.; CASPER, Kristin A. Partner for Promotion: An Innovative Advanced Community Pharmacy Practice Experience. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 72, n. 6, p. 134, 2008.

ROMANI, Luciana Flávia Almeida; LIMA, Marina Guimarães. Atividades Profissionais Confiabilizadoras (EPA) no Ensino na Área Da Saúde no Brasil: Uma Revisão Da Literatura. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA E DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. *In*: São Carlos: jul. 2024.

ROMANI, Luciana Flavia de Almeida; MESQUITA, Alessandra Rezende; LIMA, Marina Guimarães. Students’ perception of learning in an internship in community pharmacies. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e429111032880, 2022.

SMITH, Megan G.; TURNER, Cody; PENNINGTON, Samantha. Advanced pharmacy practice experience students at the intersection of education and practice transformation. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 12, n. 11, p. 1360–1364, 1 nov. 2020.

TEN CATE, Olle. Entrustability of professional activities and competency-based training. **Medical Education**, v. 39, n. 12, p. 1176–1177, dez. 2005.

URICK, Benjamin Y.; MEGGS, Emily V. Towards a Greater Professional Standing: Evolution of Pharmacy Practice and Education, 1920–2020. **Pharmacy**, v. 7, n. 3, p. 98, 20 jul. 2019.

VYAS, Deepti; BRAY, Brenda S.; WILSON, Megan N. Use of simulation-based teaching methodologies in US colleges and schools of pharmacy. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 77, n. 3, p. 53, 2013.

Sobre os autores

Luciana Flávia de Almeida Romani
Farmacêutica (2016), Mestra em Medicamentos e Assistência Farmacêutica (2020) e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Medicamentos e Assistência Farmacêutica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: lucianafalmeida@yahoo.com.br

Marina Guimarães Lima
Possui graduação em Farmácia Clínica e Industrial pela Universidade de Brasília e mestrado e doutorado em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professor associado no Departamento de Farmácia Social da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência nas áreas de Assistência Farmacêutica, Avaliação de Serviços de Saúde, Educação em Saúde e Ensino Farmacêutico.
E-mail: marina.glima@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

FORMAÇÃO EM EAD PARA ATUAR NA EAD EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

Jaqueline Ferreira de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Luciana Dias Thomaz
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO. A expansão da educação a distância pode ser evidenciada pelo alto quantitativo de matrículas e pelo quantitativo de vagas ofertadas nessa modalidade de ensino, sendo o dobro de vagas que o ensino presencial oferta. Nesse direcionamento, o presente estudo possui como objetivo analisar o percurso formativo de professores do ensino superior que atuam na educação a distância em uma instituição federal de ensino. Para tanto, utilizou-se de pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizou-se também de pesquisa bibliográfica, fundamentada em Gatti (2016), Saviani (2009) e Pimenta (1996). Posteriormente se realizou aplicação de questionário utilizando-se o Google Formulários, aos professores atuantes na instituição locus da pesquisa. Tomou-se como base que a formação de professores é fundamental para a promoção da educação de qualidade socialmente referenciada e a especificidade do exercício docente nessa modalidade de ensino, em que prevalece um profissional polidocente. Os dados evidenciaram que há o predomínio de cursos realizados no formato de extensão, ofertados por instituições públicas de ensino e que há docentes que realizaram cursos de formação há mais de 10 anos. Por fim conclui-se que há a necessidade de desenvolvimento de ações de formação continuada, de maneira a possibilitar a apreensão de conhecimentos e saberes no desenvolvimento de cursos ofertados na modalidade de ensino a distância.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação a Distância. Docência na EaD

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca da formação de professores é evidenciada por diferentes autores, dentre os quais podemos citar Gatti (2016), Pimenta (1996) e Saviani (2009). Quando se delimita a temática da formação de professores para atuar no ensino superior, outras problemáticas e discussões se somam a esta, haja vista que, para os professores atuantes no ensino superior, não há a necessidade de possuírem formação pedagógica como requisito, conforme consta no Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo exigida a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

No contexto da docência para o ensino superior, identifica-se a necessidade de formação específica para atuação nesse nível de ensino, bem como de ações que tenham

CC BY

como foco a didática para este nível. Cabe destacar que o professor do ensino superior é formado em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e é quase inexistente a reflexão acerca da didática e do exercício da profissão docente nos programas de pós-graduação que não sejam da área da educação e do ensino (CRUZ, 2017).

Quando há a aproximação com o cenário da docência e da formação de professores que se inserem na educação a distância, é possível perceber que os desafios dessa modalidade de ensino perpassam pelo desconhecimento dessa metodologia de ensino, pela falta de habilidade no uso de recursos metodológicos e pela necessidade do trabalho coletivo para a prática nos cursos ofertados na modalidade a distância (GATTI, 2016; NUNES; OLIVEIRA; SABINO, 2019), além da demanda de se desenvolver competências pedagógicas e tecnológicas para atuar efetivamente em cursos *on-line* (VIEIRA; PEDRO, 2021).

No direcionamento ora apresentado, emerge a primordialidade de compreender o processo de formação docente com o intuito de ampliar e promover a qualidade da educação no ensino superior ofertado na modalidade a distância, considerando-se os desafios e as possibilidades que constituem essa modalidade de ensino. Desse modo, o presente artigo se propõe a refletir e compreender a formação docente para atuação no ensino superior a distância em uma instituição federal de ensino superior.

2 DESENVOLVIMENTO

A formação de professores é fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos e dos fundamentos da educação, e constitui-se em um dos pilares para a educação de qualidade socialmente referenciada. No entanto, há desafios a serem enfrentados para que a formação de professores avance na perspectiva da interdisciplinaridade, tomando-se como pressuposto que os cursos de formação são pensados no contexto da fragmentação do conhecimento, e se faz necessário que se contemple os desafios da sociedade contemporânea, dentre os quais se destaca o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, a robótica, dentre outros avanços tecnológicos.

Nesse direcionamento, Gatti (2016) apresenta cinco pressupostos qualitativos para a formação de professores com o intuito de primar por uma educação de qualidade

socialmente referenciada: 1. que o fato educacional é cultural; 2. que o papel do professor é absolutamente central; 3. que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno; 4. que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos; 5. que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos.

A partir dos pressupostos apresentados por Gatti (2016), é possível perceber a demanda que os cursos de formação de professores se constituam como eixo central na busca por uma educação de qualidade socialmente referenciada. Outro ponto a destacar é acerca da valorização da cultura e da diversidade tanto dos docentes quanto dos alunos, bem como as especificidades regionais. Esses aspectos se evidenciam relevantes para a constituição da identidade docente. Nesse sentido:

> As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro (GATTI, 2016, p. 168).

Nesse aspecto, a formação dos professores e a valorização da carreira docente se apresentam como potencialidades para constituição da identidade docente, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. No que tange à constituição da identidade docente e aos processos de ensino na modalidade de educação a distância, cabe salientar a especificidade dessa modalidade de ensino, principalmente concernente à denominada polidocência (NUNES; OLIVEIRA; SABINO, 2019). A polidocência se evidencia em virtude do carecimento das diferentes funções a serem desempenhadas e na diversidade de profissionais para o planejamento e desenvolvimento de um curso nessa modalidade de ensino.

A educação a distância, regulamentada pelo Decreto 5.622, de 29 de dezembro de 2005, e posteriormente pelos Decretos 9.057, de 25 de maio de 2017 e pelo Decreto 12.456, de 19 de maio de 2025, constitui-se como modalidade de ensino que ocorre por mediação de tecnologias de informação e comunicação.

De acordo com o Decreto 9.057/2017:

> considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diverso (BRASIL, 2017).

No que concerne aos materiais didáticos e das plataformas digitais, o Decreto 12.45/2025 aponta para a necessidade desses materiais de coadunar e representar "o planejamento pedagógico e a organização curricular do curso ou unidade curricular em que estão inseridos, asseguradas a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, sob a coordenação pedagógica do docente" (BRASIL, 2025).

Ante a conceituação dada de educação a distância, a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino é primordial. Tomando-se em consideração que nessa modalidade de ensino há maior uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, e que há a especificidade da mediação professor-aluno, que na educação presencial ocorre na presencialidade, e na educação a distância ocorre por momentos síncronos e assíncronos mediados pela tecnologia.

Destaca-se que, apesar da expansão da oferta de cursos na modalidade a distância, as normativas que tratam da formação de professores não abarcam a especificidade da formação de docentes do ensino superior para atuar nessa modalidade de ensino (NUNES; OLIVEIRA; SABINO, 2019). De acordo com Nunes; Oliveira; Sabino (2019, p. 5), "os documentos legais silenciam-se em relação à formação específica dos professores que atuarão em EaD".

Outro aspecto a ressaltar concerne ao exercício da docência na EaD em que o professor atua em equipe, na chamada polidocência ou docência coletiva, haja vista as diferentes funções que são necessárias para o planejamento e desenvolvimento de um curso nessa modalidade (professores, tutores, designer instrucional e educacional, especialista em ambiente virtual de aprendizagem, dentre outros). Para Nunes; Oliveira; Sabino (2019, p. 12), "na EaD, o profissional docente necessita adquirir conhecimentos, saberes e competências diversas que envolvem as múltiplas funções requeridas neste âmbito de ensino".

Tomando ainda o conceito de polidocência na EaD, pela característica do trabalho fragmentado dessa modalidade de ensino, entende-se que há um “trabalhador coletivo”, que exerce diferentes atividades que o professor da modalidade presencial exerce, de maneira que transpassa da unidocência para a polidocência (Mill, 2014).

Ainda no tocante à polidocência, Mill (2014) dialoga acerca da fragmentação do trabalho pedagógico e dos profissionais envolvidos desde o planejamento do curso/disciplina até o processo de avaliação do conhecimento discente, de maneira que no ensino presencial demandaria apenas um professor, na EaD movimenta-se diversos profissionais, além do professor, para o desenvolvimento das atividades didáticas.

A formação de professores para exercer a docência na EaD perpassa pela ampliação dos conhecimentos e habilidades do saber-fazer docente no contexto da polidocência. De acordo com Nunes; Oliveira; Sabino (2019, p. 12),

> Vale ressaltar a importância que a formação inicial e continuada dos professores inclua as especificidades da EaD para que sejam habilitados a esse trabalho e, consequentemente, para que a qualidade da educação seja alcançada.

Ainda no que tange aos diversos saberes e fazeres docente necessários para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, Gatti (2016) dialoga acerca das atividades desempenhadas pelo professor, no contexto do planejamento e preparação dos materiais didáticos e no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a autora:

> No caso dos processos de educação a distância observa-se a importância do professor, desde a criação/produção/ revisão/recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades: na colocação de temas, de problemas, em consultas, em tutoria, em revisões, em processos de recuperação, etc; por e-mails, por webcam, por telefone, em bases de atendimento, etc. (GATTI, 2016, p. 164).

No mesmo direcionamento, Nunes e Sales (2013) defendem que a formação continuada para professores que atuam na EaD ocorra de forma sistemática e anualmente, de maneira a amplificar os conhecimentos acerca das TICs e de metodologias de ensino-aprendizagem específicas para atuar na EaD. Neste sentido, Vieira e Pedro (2021, p.18) ressaltam ainda que "é fundamental que os programas de formação docente enfatizem as interseções entre os aspectos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo", de modo a

aproveitar ao máximo as potencialidades interativas da web e possibilitar experiências de aprendizado significativas.

Ante o exposto, a formação de professores para atuação na modalidade de educação a distância se apresenta como desafio e como uma das possibilidades para o alcance da qualidade da educação socialmente referenciada nessa modalidade de ensino bem como para a condução e desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem condizentes com esta modalidade de ensino.

2.1 Metodologia

Para o presente estudo, adotou-se como abordagem a pesquisa qualitativa, que apresenta, dentre outras características, a descrição dos fenômenos a serem investigados (TRIVIÑOS, 1987).

Realizou-se, inicialmente, pesquisa bibliográfica com o intuito de levantamento de informações em bibliografia referenciada que aborda a formação de professores. Para a bibliografia referenciada se utilizou textos de Gatti (2016), Saviani (2009) e Pimenta (1996). Posteriormente realizou-se levantamento de artigos científicos, utilizando o Google Acadêmico a partir dos descritores Docência na Educação a Distância; Formação de professores para Educação a Distância. O recorte temporal do ano de 2016 foi adotado para a busca dos artigos na base de dados.

No segundo momento da pesquisa, para o levantamento dos dados, ocorreu a aplicação de questionário *on-line,* via formulários aos sujeitos que compõem a amostra da pesquisa. A amostra da investigação compreende amostra aleatória simples, tomando como base o grupo de 52 professores que atuaram no 1º e 2º semestres do ano de 2022 nos sete cursos ofertados na modalidade a distância pela instituição federal de ensino pesquisada. O *link* do questionário foi encaminhado por correio eletrônico, no mês de agosto de 2022, aos 52 professores. Desses, 18 professores responderam ao referido questionário. Após a coleta das informações, os dados foram analisados de forma descritiva e representado por intermédio de gráficos e tabelas.

Os sujeitos da pesquisa são professores do ensino superior de uma instituição federal de ensino que oferta cursos presenciais e a distância, de graduação e pós-

graduação. Os cursos ofertados na modalidade a distância possuem como foco a formação inicial e continuada de professores. Os cursos ofertados são: Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, História, Química, Pedagogia e Bacharelado em Biblioteconomia. Também há a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu de formação de professores em diferentes áreas.

Dos 18 professores que responderam ao questionário, 06 são vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 04 ao curso de Bacharelado em Biblioteconomia, 03 ao curso de Licenciatura em Química, 02 ao curso de Licenciatura em Física, 02 ao curso de Licenciatura em Pedagogia e 01 ao curso de Licenciatura em História. Destes professores, 10 são docentes do quadro efetivo da instituição de ensino e 08 são professores não efetivos da instituição.

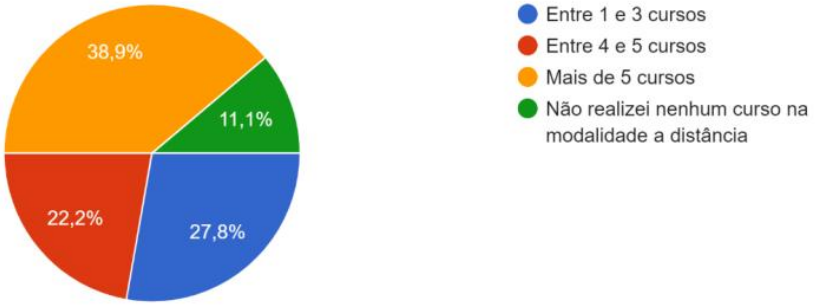
Cabe destacar que, por exigência do órgão de fomento (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), todos os professores, tanto os do quadro efetivo da instituição quanto os que não são, foram classificados em processo seletivo para atuação como professor formador para as disciplinas do currículo dos cursos ofertados nos dois semestres do ano de 2022.

Os professores possuem dois tipos de vínculos, e prestaram processo seletivo para atuação em disciplinas de cursos ofertados na modalidade a distância: 1. Docentes efetivos (concursados) da instituição; 2. Docentes externos à instituição. Para atuação em cursos ofertados na modalidade a distância, na instituição da pesquisa, no momento que se realizou a coletada de dados, os requisitos mínimos foram: mínimo de um ano em docência no ensino superior acrescido de titulação de mestre ou 03 anos de docência no ensino superior.

2.2 A formação docente para atuar na EaD

Para compreender o percurso formativo específico em EaD dos professores, perguntou-se aos docentes partícipes da investigação sobre o quantitativo de cursos que foram realizados nessa modalidade de ensino. Os resultados obtidos para esse questionamento encontram-se representados no gráfico 1.

Gráfico 1: Cursos realizados pelos professores na modalidade EaD



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao perguntarmos acerca da formação em EaD, 07 professores (38,9%) informaram que realizaram mais de 5 cursos; 05 professores (27,8%) responderam que realizaram entre 1 e 3 cursos; 04 professores (22,2%) informaram que realizaram entre 4 e 5 cursos; e 02 professores, que corresponde a 11,1% informaram que não realizaram nenhum curso na modalidade a distância.

Dos 16 professores que realizaram cursos na modalidade a distância 12 professores, que corresponde a 75%, realizaram cursos em instituições federais, 02 professores, correspondendo a 12%, em instituição Estadual; 6,3% em instituição municipal e 6,3% em instituição privada. Nesse sentido, evidencia-se que os professores, no momento de realizar cursos na modalidade a distância, buscam cursos ofertados por instituições públicas de ensino, possuindo maior peso os cursos ofertados por instituições federais de ensino.

Ainda no que se refere aos cursos realizados na modalidade a distância, dos 16 professores que realizaram cursos, 50% realizaram cursos de extensão; 43,8% realizaram cursos de aperfeiçoamento; 6,3% curso de graduação. Esse dado corrobora com as informações apresentadas anteriormente, em que se evidenciou que os professores buscam cursos de extensão para atuar na modalidade a distância.

Em relação ao ano que realizaram o último curso na modalidade a distância, 06 professores (37,5%) realizaram no ano de 2022; 06 professores (37,5%) realizaram no ano de 2021; 02 professores (12,5%) realizaram cursos entre 2019 e 2020; 01 professor (6,3%) entre 2016 a 2018; e 01 professor (6,3%) há mais de 10 anos (a partir de 2012).

Acerca da formação específica em EaD, esta se apresenta como fundamental para o desenvolvimento dos saberes e conhecimentos do professor que atua nessa modalidade

de ensino, tendo em vista tanto o aspecto de apreensão de conhecimentos quanto a experiência de ser aluno nesta modalidade de ensino. Nesse direcionamento, de acordo com Nunes; Oliveira; Sabino (2019), a formação inicial e continuada possibilita abarcar as especificidades da EaD, de maneira a promover a educação de qualidade socialmente referenciada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou evidenciar aspectos da formação docente para o exercício da docência em cursos de graduação ofertados na modalidade a distância por uma universidade federal. A formação docente para atuação em cursos nessa modalidade de ensino necessita contemplar aspectos como as Tecnologias de Informação e Comunicação, metodologias de ensino voltadas para o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD, elaboração de material didático específicos para esta modalidade de ensino, dentre outros aspectos. Evidencia-se que na legislação não há especificidade de formação para o professor de ensino superior atuar em cursos ofertados nessa modalidade de ensino, abarcando, dessa forma, a mesma formação que é necessária para o ensino superior presencial.

Destaca-se que a docência no contexto da educação a distância possui processos que são diferentes do ensino presencial. Nesse contexto, o docente se torna polidocente, necessitando desenvolver a docência coletiva, haja vista os diferentes profissionais e demandas que envolvem o desenvolvimento de um curso a distância. Assim, a formação do professor para o exercício da docência na educação a distância é fundamental para compreender os diferentes aspectos que envolvem essa modalidade de ensino.

A partir dos dados cotejados na pesquisa, evidenciou-se a necessidade de formação específica para os docentes que atuam na instituição locus da pesquisa. Os dados evidenciaram que há professores entre os partícipes da pesquisa que não possuem formação para atuação na EaD, ao mesmo tempo em que evidenciou professores que não realizaram nenhum curso nessa modalidade de ensino. Nesse contexto, pode-se afirmar que aproximadamente metade dos professores participantes da pesquisa, apesar de ampla experiência na docência e na docência na EaD, não possuem formação específica acerca do trabalho docente na educação a distância.

Já no quesito formação, ocorre o predomínio de cursos de extensão realizados nos anos de 2021 ou no ano de 2022: 75% dos professores realizaram cursos no ano de 2021 ou em 2022. No entanto, destaca-se que há professores que realizaram cursos há mais de 6 anos, indicando-se a necessidade de atualização, haja vista os avanços tecnológicos que potencializam o surgimento de novas ferramentas e novas formas de ensinar-aprender em contexto digital.

Outrossim, os dados apresentados evidenciam para a necessidade de promoção de formação continuada aos professores a fim de atualização dos conhecimentos acerca da metodologia de ensino-aprendizagem em cursos a distância bem como de tecnologias da informação e comunicação que auxiliarão os docentes na elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos para os cursos ofertados nessa modalidade, contribuindo para a promoção da educação pública de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto 9.057,** de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://encurtador.com.br/O6sgC. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto 12.456,** de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://encurtador.com.br/TCRtK. Acesso em: 08 set. 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: https://encurtador.com.br/buTKy. Acesso em: 02 mai. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: https://encurtador.com.br/XdOHs. Acesso em: 15 fev. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://encurtador.com.br/gSij4. Acesso em: 03 nov. 2022.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. (Orgs.) **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, jul./set. 2013. Disponível em: https://encurtador.com.br/Kdz3D. Acesso em: 20 mai. 2022.

NUNES, Andrea Karla Ferreira; OLIVEIRA, Alice Virginia Brito de; SABINO, Rosimeri Ferraz Docência na educação a distância: abordagem sobre o perfil professional. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas/SP, v. 5, p. 01-16, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653379. Disponível em: https://encurtador.com.br/Glq0z. Acesso em: 22 mai. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: https://encurtador.com.br/UXddN. Acesso em: 15 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: https://encurtador.com.br/HMvNQ. Acesso em: 15 fev. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Márcia de Freitas; PEDRO, Neuza Sofia Guerreiro. Docência online, um novo desafio na contemporaneidade: competências de docentes universitários de Portugal e Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. e4974049-e4974049, 2021. Disponível em: Disponível em: https://encurtador.com.br/fSrXJ. Acesso em: 15 jul. 2022

Sobre as autoras

Jaqueline Ferreira de Almeida
Servidora Técnica Administrativa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) vinculada à Superintendência de Educação a Distância. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus Marília.
E-mail: jaqueline.almeida@ufes.br

Luciana Dias Thomaz
Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD. Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).
E-mail: luciana.thomaz@ufes.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE UMA ADOÇÃO SEM REFLEXÃO CRÍTICA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: POTENTIALITIES AND CHALLENGES OF AN ADOPTION WITHOUT CRITICAL REFLECTION

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN: POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS DE UNA ADOPCIÓN SIN REFLEXIÓN CRÍTICA

Edriano Carlos Campana
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

Daniel Ribeiro Silva Mill
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO. Este artigo discute criticamente as potencialidades e os riscos da adoção de tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA) na educação, especialmente quando incorporadas de forma acrítica e tecnocrática. Parte-se do problema: em que medida a IA contribui para processos formativos emancipatórios e em que ponto passa a reforçar lógicas reducionistas e desumanizadas? A reflexão se ancora em uma abordagem teórico-reflexiva, articulando uma revisão narrativa da literatura com fundamentos da filosofia da ciência, a fim de promover um olhar mais denso e contextualizado sobre o tema. São analisadas diferentes perspectivas sobre o uso da IA generativa, considerando tanto seus ganhos operacionais quanto seus impactos epistemológicos e ético-formativos. Como resultado, aponta-se a necessidade de mediação pedagógica crítica e do fortalecimento da agência docente diante de um cenário de crescente automatização dos processos educativos. Conclui-se que a adoção da IA na educação exige não apenas domínio técnico, mas também rigor reflexivo e compromisso ético com a formação humana.

Palavras-chave: Inteligência Artificial, Educação, Crítica, Filosofia da Ciência, Formação Emancipatória.

ABSTRACT. This article critically discusses the potentialities and risks of adopting artificial intelligence (AI)-based technologies in education, especially when incorporated in an uncritical and technocratic manner. It starts from the research question: to what extent does AI effectively contribute to emancipatory educational processes, and at what point does it begin to reinforce reductionist and dehumanizing logics? The reflection is grounded in a theoretical-reflective approach, combining a narrative literature review with foundations of the philosophy of science, in order to provide a deeper and more contextualized perspective on the topic. Different perspectives on the use of generative AI are analyzed, considering both its operational gains and its epistemological and ethical-formative impacts. As a result, the study highlights the need for critical pedagogical mediation and the strengthening of teacher agency in a scenario of increasing automation of educational processes. It concludes that the adoption of AI in education requires not only technical mastery but also reflective rigor and ethical commitment to human-centered education.

CC BY

Keywords: Artificial Intelligence, Education, Critical Perspective, Philosophy of Science, Emancipatory Formation.

RESUMEN. Este artículo analiza críticamente las potencialidades y los riesgos de la adopción de tecnologías basadas en inteligencia artificial (IA) en la educación, especialmente cuando se incorporan de manera acrítica y tecnocrática. Parte de la pregunta de investigación: ¿en qué medida la IA contribuye efectivamente a los procesos formativos emancipatorios y en qué momento comienza a reforzar lógicas reduccionistas y deshumanizantes? La reflexión se sustenta en un enfoque teórico-reflexivo, articulando una revisión narrativa de la literatura con fundamentos de la filosofía de la ciencia, con el fin de ofrecer una mirada más profunda y contextualizada sobre el tema. Se analizan diferentes perspectivas sobre el uso de la IA generativa, considerando tanto sus beneficios operativos como sus impactos epistemológicos y ético-formativos. Como resultado, se destaca la necesidad de una mediación pedagógica crítica y del fortalecimiento de la agencia docente en un contexto de creciente automatización de los procesos educativos. Se concluye que la adopción de la IA en la educación exige no solo dominio técnico, sino también rigor reflexivo y compromiso ético con la formación humana.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Educación, Crítica, Filosofía de la Ciencia, Formación Emancipatoria.

1 INTRODUÇÃO

O avanço da inteligência artificial (IA) tem provocado transformações significativas em diversos setores da sociedade, e a educação não tem ficado à margem desse processo. A velocidade com que novas ferramentas, especialmente baseadas em IA generativa, vêm sendo incorporadas a contextos educacionais levanta uma série de questões relevantes. Não se trata apenas de um debate sobre tecnologia, mas sobre os rumos formativos que estão sendo traçados a partir de suas apropriações.

Este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: em que medida a IA contribui efetivamente para processos formativos emancipatórios e em que momento passa a reforçar lógicas reducionistas e desumanizadas? Tal questão é especialmente pertinente no campo da educação a distância, onde o uso de sistemas automatizados, algoritmos preditivos e recursos gerados por IA já fazem parte do cotidiano institucional.

O objetivo do estudo é discutir criticamente as potências e os riscos da IA na educação, relacionando suas implicações aos debates da filosofia da ciência. Para isso, adotou-se uma abordagem teórico-reflexiva com base em revisão narrativa de literatura. A proposta não se limita à descrição de ferramentas ou à repetição de discursos de eficiência, mas busca lançar luz sobre as implicações epistemológicas, éticas e formativas que acompanham o uso da IA nos processos educacionais.

O texto está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, apresentam-se os principais potenciais da IA para a educação, com destaque para a automação de tarefas, personalização de percursos formativos e expansão de acessos. Em seguida, são discutidos os riscos envolvidos, como a padronização do conhecimento, a opacidade dos algoritmos e a redução da agência docente. Por fim, introduz-se um debate com base em referenciais filosóficos sobre ciência, educação e tecnologia, visando tensionar os limites e possibilidades do uso da IA na formação humana.

1.1 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em revisão narrativa de literatura. Esse tipo de revisão é adequado para pesquisas que buscam compreender fenômenos emergentes e complexos, como a incorporação da inteligência artificial (IA) em contextos educacionais, pois permite um diálogo crítico entre diferentes campos do conhecimento.

A seleção de referências foi conduzida entre os meses de maio e julho de 2025, utilizando bases de dados como Google Scholar, Scielo, ERIC e Web of Science. Foram adotados os descritores “inteligência artificial”, “educação”, “IA generativa”, “filosofia da ciência”, “cointeligência” e “mediação pedagógica”, combinados em português, inglês e espanhol.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos, livros e relatórios publicados entre 2019 e 2025, priorizando trabalhos que dialogassem criticamente com os impactos da IA na educação, em especial nos campos da epistemologia, ética e práticas pedagógicas. Foram excluídas publicações com foco estritamente técnico ou voltadas exclusivamente à descrição de ferramentas.

O material selecionado foi analisado à luz de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, incluindo Popper, Kuhn, Morin, Latour, Bunge e Habermas, permitindo uma articulação entre fundamentos filosóficos e os desafios concretos da implementação da IA nos processos educativos.

2 POTENCIALIDADES E RISCOS DA IA NA EDUCAÇÃO

2.1 Potências da IA na Educação

Quando utilizada como ferramenta de apoio e mediação, a IA pode trazer ganhos significativos para os processos de ensino e aprendizagem. Entre as principais potencialidades destacam-se:

- Personalização de trajetórias de aprendizagem – algoritmos de recomendação podem identificar dificuldades individuais e ajustar o ritmo, os conteúdos e os formatos das atividades. Por exemplo, plataformas como Khan Academy já utilizam IA para adaptar exercícios ao nível de domínio do estudante.
- Otimização do trabalho docente – correção automática de atividades, geração de relatórios analíticos e síntese de informações podem reduzir tarefas burocráticas e liberar mais tempo para interações pedagógicas significativas, como a mediação de debates e o acompanhamento individualizado.
- Ampliação do acesso à informação – assistentes virtuais, tradutores automáticos e mecanismos de busca inteligente podem facilitar o acesso a conteúdos diversificados e atualizados, inclusive para estudantes de regiões com limitações de infraestrutura.
- Inclusão e acessibilidade – IA pode ampliar a participação de estudantes com deficiência, fornecendo legendas automáticas, leitores de tela e interpretação em Libras em tempo real, reduzindo barreiras comunicacionais.

Além disso, a IA pode favorecer novas práticas pedagógicas alinhadas a metodologias ativas, como o ensino híbrido e a sala de aula invertid**a,** possibilitando que os estudantes explorem conteúdos de forma autônoma antes dos encontros presenciais.

Contudo, essas potencialidades só se concretizam quando acompanhadas de uma intencionalidade pedagógica clara e de uma visão crítica sobre a tecnologia. Sem isso, corre-se o risco de substituir antigas práticas tradicionais por soluções tecnológicas igualmente passivas e centradas apenas na transmissão de informação.

2.2. Riscos e limites: quando a IA pode fragilizar o processo educativo

O uso de Inteligência Artificial na educação, quando feito sem reflexão crítica, pode acarretar consequências que ultrapassam os benefícios esperados. Ao privilegiar a eficiência técnica, corre-se o risco de ignorar aspectos fundamentais do processo formativo, como a construção do pensamento crítico, a mediação pedagógica e o respeito à autoria. A seguir, são destacados alguns riscos e abusos recorrentes observados no uso da IA no contexto educacional:

- Ilusão epistêmica
- Efeito caixa-preta
- Automação pedagógica perversa
- Redução da complexidade
- Produtivismo educacional
- Dados e Direitos Autorais

Observe que cada item expõe não apenas o problema, mas também os impactos sobre a aprendizagem e o ambiente escolar. A tabela propõe uma síntese crítica desses desafios, visando fomentar o debate sobre o uso responsável da IA. Trata-se, portanto, de um convite à reflexão ética, epistemológica e pedagógica. Segue a tabela:

Tabela 1 – Riscos e impactos da adoção acrítica da IA na educação

Risco	Descrição	Impactos no processo educativo	Referências
Ilusão epistêmica	Respostas com aparência de rigor acadêmico, mas sem compreensão semântica real.	Formação acrítica; aceitação de informações sem análise; enfraquecimento do pensamento reflexivo.	Knox e Wang (2023)
Efeito caixa-preta	Opacidade dos processos internos de modelos de IA, dificultando o entendimento do funcionamento dos algoritmos.	Dificuldade em desenvolver metacognição; limitação do raciocínio científico dos estudantes.	Selwyn (2019)
Automação	Substituição de interações	Redução da autonomia docente;	Williamson e

Risco	Descrição	Impactos no processo educativo	Referências
pedagógica perversa	pedagógicas complexas por roteiros algorítmicos rígidos.	aprendizagem superficial e performativa.	Eynon (2020)
Redução da complexidade	Simplificação de fenômenos complexos em padrões facilmente processáveis pelos algoritmos.	Padronização de conteúdos; invisibilização de nuances culturais, sociais e subjetivas.	Macgilchrist (2019)
Produtivismo educacional	Ênfase excessiva em eficiência e produtividade com métricas quantitativas.	Subordinação da formação humana a indicadores de desempenho; redução da visão integral da educação.	Gulson *et al*. (2020)
Dados e direitos autorais	Uso de dados coletados da internet sem autorização dos autores para treinar modelos.	Problemas éticos e jurídicos; questionamentos sobre autoria e confiabilidade do conteúdo.	Lessig (2004); Holmes *et al*. (2022)

2.2.1. Ilusão epistêmica

Algoritmos produzem respostas com aparência de verdade e rigor acadêmico, mas baseadas em padrões estatísticos e probabilísticos, sem compreensão semântica real. Essa característica pode induzir estudantes e docentes a confiarem cegamente nos resultados gerados pela IA, sem questionar sua validade. Assim, a inteligência artificial, ao oferecer respostas rápidas com aparência de precisão e autoridade, pode induzir à aceitação acrítica do conhecimento gerado, ignorando os processos de construção e validação desse saber. Essa ilusão de verdade algorítmica, como destacam Knox e Wang (2023), pode enfraquecer a formação crítica ao transformar a aprendizagem em consumo de respostas.

2.2.2. Efeito caixa-preta

Modelos de IA baseados em deep learning são, em grande parte, uma “caixa-preta”. Sabemos os dados que entram e vemos o resultado que sai, mas o caminho que leva a essa resposta permanece, na prática, invisível. Isso é um problema sério na educação,

porque aprender envolve entender o processo, não só o produto final. Quando não há clareza, o estudante pode se acomodar em respostas prontas, e até nós, docentes, corremos o risco de aceitar decisões automatizadas sem questionar o que está por trás delas (Selwyn, 2019).

2.2.3. Automação pedagógica perversa

Roteiros algorítmicos rígidos podem substituir processos dialógicos e abertos, limitando o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes. Há risco de transformar a aprendizagem em um conjunto de tarefas automatizadas, mensuráveis apenas por indicadores de desempenho. Portanto, a substituição de interações pedagógicas complexas por roteiros automatizados pode resultar em uma educação superficial, baseada apenas em desempenho mensurável. Como alertam Williamson e Eynon (2020), essa automação pode restringir a autonomia docente e reduzir a aprendizagem a um conjunto de tarefas performativas.

2.2.4. Redução da complexidade

A IA lida bem com padrões. Mas contradições, subjetividades e nuances culturais escapam. E aí mora o problema: ao simplificar demais, ela empobrece a compreensão de temas mais sensíveis e multidimensionais. Nesse sentido, a IA tende a padronizar conteúdos e estratégias educacionais, o que pode simplificar temas complexos e invisibilizar dimensões culturais, sociais e subjetivas da aprendizagem. Isso contradiz o princípio da formação integral e da educação como processo dialógico (Macgilchrist, 2019).

2.2.5. Produtivismo educacional

Há risco de reforçar uma lógica empresarial de eficiência e produtividade, subordinando a formação humana a métricas de desempenho e “competências mensuráveis”, deixando de lado dimensões éticas, sociais e afetivas do processo formativo. Significa que o uso acrítico da IA pode intensificar lógicas empresariais de eficiência e desempenho, subordinando a educação a métricas quantitativas. Isso

favorece uma concepção de ensino voltada para resultados rápidos, em detrimento de processos formativos mais amplos (Gulson *et al*., 2020).

2.2.6. Dados e Direitos Autorais

A maioria das ferramentas de IA é treinada com grandes volumes de dados coletados da internet — livros, artigos, sites e fóruns — muitas vezes sem autorização dos autores. Isso gera incertezas jurídicas e éticas, especialmente no que se refere a direitos autorais e à origem confiável do conteúdo. Existe claramente ausência de regulamentação clara e isso revela um descompasso entre o avanço técnico e os marcos legais, com implicações importantes para o campo educacional.

Vale destacar que esses riscos não decorrem unicamente das características técnicas da inteligência artificial, mas, sobretudo, dos modos como ela é incorporada ao cotidiano educacional. Quando a adoção da IA ocorre de forma acrítica — sem a devida mediação pedagógica, sem investimentos em formação docente e sem espaços de escuta e participação coletiva — o potencial transformador da tecnologia se esvazia. Em vez de promover inclusão e inovação, a IA tende a reproduzir desigualdades já existentes, invisibilizar especificidades culturais e regionais, e reforçar estruturas de poder que afastam alunos e professores do protagonismo no processo educativo. Por isso, mais do que dominar ferramentas, é preciso discutir finalidades, critérios de uso e implicações éticas e sociais.

2.3 Discussão filosófica: educação, ciência e tecnologia

Falar de IA na educação exige ir além das questões técnicas. É aqui que a filosofia da ciência e da tecnologia ajuda a clarear o cenário. Popper (1975), por exemplo, nos lembra que a ciência não avança pela confirmação cega, mas pelo confronto com o erro. É um alerta que vale para quando confiamos demais em respostas geradas por algoritmos. Kuhn (1997) também traz um ponto essencial: mudanças “paradigmáticas” não acontecem no vácuo, mas em contextos sociais, históricos e até políticos. Essa leitura reforça algo que muitas vezes esquecemos — a IA não é neutra, é moldada por escolhas humanas. Do ponto de vista epistemológico, Popper (1975) nos lembra que o

avanço do conhecimento científico não ocorre pela confirmação acrítica, mas pelo confronto com o erro e a falseabilidade. Essa perspectiva é essencial para questionar respostas aparentemente "corretas" fornecidas por algoritmos, muitas vezes aceitas sem reflexão crítica.

Kuhn (1997), por sua vez, contribui para problematizar a narrativa de "novos paradigmas" na educação, lembrando que mudanças paradigmáticas são sempre situadas em contextos históricos, sociais e políticos. Essa leitura ajuda a perceber que a IA, longe de ser neutra, é produto de escolhas e interesses humanos.

Latour (2000, 2012) reforça que ciência e tecnologia são construções sociotécnicas, que carregam valores, interesses e disputas de poder. Essa perspectiva desnaturaliza a IA, permitindo enxergar os limites de abordagens tecnodeterministas que ignoram a complexidade das práticas pedagógicas.

A abordagem de Morin (2000) sobre a complexidade é igualmente relevante: ao reduzir processos educativos a padrões algorítmicos, a IA pode empobrecer a aprendizagem, que exige diálogo, criticidade e criatividade.

Finalmente, Bunge (2010) chama atenção para a responsabilidade ética na aplicação de tecnologias, e Habermas (2012) para a necessidade de ação comunicativa e deliberação coletiva no uso dessas ferramentas. Essas contribuições reforçam a ideia de que o uso emancipatório da IA depende de projetos pedagógicos críticos e da mediação humana qualificada, o que denominamos neste artigo de cointeligência educacional — um conceito que descreve a colaboração crítica entre humanos e máquinas, sem a submissão da agência docente a processos automatizados..

2.4 Para além da técnica: disputas de sentidos e o papel da mediação humana

Se as seções anteriores apresentaram potenciais e riscos da IA na educação, e se a incursão filosófica ofereceu ferramentas para problematizar suas implicações mais profundas, é preciso agora deslocar o foco para um ponto nevrálgico: quem media os sentidos atribuídos à tecnologia e como essa mediação impacta os processos formativos?

Na esteira de Habermas (2012), a ação comunicativa constitui uma base essencial para qualquer projeto educativo que se pretenda emancipatório. A inteligência artificial, ao automatizar decisões, respostas e curadorias de conteúdo, pode tanto ampliar o acesso a informações quanto esvaziar os espaços de deliberação, especialmente se implementada sem escuta ativa da comunidade educativa. Assim, não se trata apenas de avaliar funcionalidades, mas de disputar os sentidos da técnica.

Essa disputa está na base do que Volpato (2023) entende como formação crítica: uma atividade de produção de sentido, que exige a mediação consciente do sujeito e não a mera recepção de insumos automatizados. Nesse sentido, a IA só será emancipadora se inserida num projeto pedagógico deliberado, que reconheça o papel da mediação humana como articuladora de significados, e não como espectadora passiva dos processos algorítmicos.

Contrapondo uma visão tecnodeterminista, Latour (2012) defende que a tecnologia não é neutra, pois carrega inscrições humanas em suas arquiteturas. Essa visão reforça a necessidade de uma ação educativa que interrogue os dispositivos e seus efeitos, e que promova transparência, crítica e reinterpretação contextualizada.

Simondon (1993), por sua vez, alerta que os objetos técnicos não devem ser interpretados de forma isolada de seus circuitos humanos e sociais. A IA, ao interagir com currículos, políticas e relações pedagógicas, torna-se parte de um ecossistema de individuação, cuja configuração pode ser tanto promotora de autonomia quanto de automatismo reducionista.

Conforme discutido por Paura e Bridi (2021), as políticas educacionais que incorporam IA tendem a se apoiar em discursos de eficácia, produtividade e padronização, o que representa um risco concreto de alinhamento a lógicas neoliberais de gestão da aprendizagem. Esse risco é ainda mais sensível em contextos de vulnerabilidade, onde a promessa de inovação pode obscurecer práticas de exclusão ou vigilância.

Por fim, Guedes Pinto (2023) destaca o perigo de uma educação tecnocêntrica desumanizante, ao lembrar que os processos educativos são marcados por incertezas, afetos e contextos que escapam ao controle da máquina. A aposta cega na IA, portanto,

pode levar à corrosão da dimensão humana da educação, justamente aquela que mais necessita de cuidado, escuta e presença.

Diante disso, é imperativo afirmar que a mediação humana não é um detalhe operacional, mas um elemento estruturante dos sentidos pedagógicos da IA. Somente com sujeitos formados criticamente, aptos a tensionar e reconfigurar os usos da tecnologia, será possível avançar rumo a uma educação verdadeiramente emancipatória — como propõe a própria questão central deste artigo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nasceu de uma pergunta bem direta: até onde a inteligência artificial ajuda de fato nos processos formativos e em que momento começa a reforçar lógicas reducionistas e desumanizadas?

A análise mostrou que há muito potencial positivo — personalização de ensino, ampliação de acesso, apoio a práticas mais dinâmicas. Mas também ficou claro que, quando usada sem reflexão, a IA corre o risco de empobrecer os processos educativos, reforçando padrões automatizados e pouco críticos.

Por isso, mais do que pensar em “adotar ou não” a IA, precisamos discutir como ela está sendo incorporada. O caminho não é só técnico; é pedagógico, ético e político. O conceito de cointeligência educacional, que defendemos aqui, ajuda a pensar essa integração de forma mais crítica, preservando o papel da mediação humana e garantindo que a tecnologia não roube o protagonismo do processo educativo.

A análise mostrou que a IA apresenta potencial para enriquecer processos educativos, seja pela personalização do ensino, pela ampliação de acesso a informações ou pelo apoio a práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, também revelou que sua adoção sem reflexão crítica pode intensificar processos de padronização, vigilância e redução da complexidade, comprometendo a formação integral dos estudantes.

A revisão narrativa, articulada a referenciais da filosofia da ciência, evidenciou que os riscos da IA na educação não se originam exclusivamente de sua configuração técnica, mas de seu uso descontextualizado, desvinculado da mediação pedagógica e de políticas institucionais que assegurem protagonismo docente.

Portanto, mais do que uma questão técnica, o debate sobre IA na educação é de natureza pedagógica, ética e política. Para que a IA se torne uma cointeligência educacional e contribua com processos emancipatórios, é indispensável que sua integração seja acompanhada de formação crítica de professores, de espaços de deliberação e de práticas pedagógicas que preservem a centralidade da mediação humana.

Assim, reafirma-se que a presença da IA nos espaços educacionais exige vigilância crítica, compromisso ético e abertura ao diálogo, para que seus potenciais sejam efetivamente emancipadores e não instrumentos de reprodução de desigualdades e de lógicas tecnocráticas.

REFERÊNCIAS

BUNGE, Mario. Filosofia para médicos. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUEDES PINTO, Rubem Alves. Educação e desumanização: crítica ao tecnocentrismo. Revista Brasileira de Educação Crítica, v. 19, n. 2, p. 115–130, 2023.

GULSON, Kalervo N.; WILLIAMSON, Ben; SELWYN, Neil; *et al*. Education policy, AI and learning analytics: possibilities, promises and problems. Learning, Media and Technology, v. 45, n. 3, p. 210–222, 2020.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

HOLMES, Wayne; BIALECKI, Tomáš; GRAS-VAZ, Justine. Artificial Intelligence and Education: A Critical View Through the Lens of Human Rights, Democracy and the Rule of Law. Strasbourg: Council of Europe, 2022.

KNOX, Jeremy; WANG, Yuchen. Artificial intelligence and education: critical perspectives. Learning, Media and Technology, v. 48, n. 2, p. 125–140, 2023.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LATOUR, Bruno. Reagregando o social: uma introdução à Teoria Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LESSIG, Lawrence. Código e outras leis do ciberespaço. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

LUCKIN, Rose. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. London: UCL Institute of Education Press, 2018.

MACGILCHRIST, Felicitas. Cruel optimism in edtech: when the digital classroom fails. Learning, Media and Technology, v. 44, n. 1, p. 1–12, 2019.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

PAURA, Luciane; BRIDI, Marlise Vaz. Inteligência artificial e educação: para onde vamos? Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e022731, 2021.

POPPER, Karl R. A lógica da descoberta científica. São Paulo: Cultrix, 1975.

SELWYN, Neil. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Cambridge: Polity Press, 2019.

SIMONDON, Gilbert. Do modo de existência dos objetos técnicos. Lisboa: Vega, 1993.

VOLPATO, Gilson. Ciência: da filosofia à publicação. São Paulo: Oficina de Textos, 2023.

WATTERS, Audrey. Teaching Machines: The History of Personalized Learning. Cambridge: MIT Press, 2021.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca. Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. Learning, Media and Technology, v. 45, n. 3, p. 223–235, 2020.

Sobre os autores

Edriano Carlos Campana

Doutor em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP de Bauru/SP (2021). Mestre em Televisão Digital pela UNESP/Bauru (2015). Possui bacharelado e licenciatura em Análise de Sistemas, além de licenciatura em Matemática e Pedagogia. Especializou-se em Desenvolvimento de Aplicações Oracle, Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Matemática e Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância.Atua como pesquisador de pós-doutorado no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com foco no papel dos sistemas acadêmicos na institucionalização da Educação a Distância (EaD) em instituições públicas de ensino superior. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e

Linguagens (Grupo Horizonte) da UFSCar.Foi tutor nos cursos de graduação a distância da UAB-UFSCar entre 2008 e 2012 e facilitador nos cursos de graduação a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) entre 2019 e 2021. Desde 2003, é docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na Etec Comendador João Rays, em Barra Bonita/SP.
E-mail: edrianocampana@gmail.com

Daniel Ribeiro Silva Mill
Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com formação e expertise em Educação a Distância e integração de tecnologias no ens Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com formação e expertise em Educação a Distância e integração de tecnologias no ensino-aprendizagem. Doutor em Educação pela UFMG, com pós-doutorados pelas Universidade de Coimbra e Universidade Aberta de Portugal. Desde 2007, é líder-fundador do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e também já atuou por vários anos no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Como pesquisador, tem particular interesse pela interseção entre as temáticas: Educação, Tecnologias e Linguagens; com especial atenção aos temas aprendizagem significativa, gestão, trabalho docente, cognição, educação a distância, metodologias ativas, entre outros assuntos correlatos. | Google Acadêmico: https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=AMIO0c8AAAAJ | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8336-3645 | ResearcherID: C-7838-2012 | Grupo Horizonte: www.grupohorizonte.ufscar.br | Curso EduTec: http://edutec.ead.ufscar.br | CIET: https://ciet.ufscar.brino-aprendizagem. Doutor em Educação pela UFMG, com pós-doutorados pelas Universidade de Coimbra e Universidade Aberta de Portugal. Desde 2007, é líder-fundador do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e também já atuou por vários anos no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Como pesquisador, tem particular interesse pela interseção entre as temáticas: Educação, Tecnologias e Linguagens; com especial atenção aos temas aprendizagem significativa, gestão, trabalho docente, cognição, educação a distância, metodologias ativas, entre outros assuntos correlatos.
E-mail: mill@ufscar.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

PLANEJAMENTO REVERSO COMO ESTRATÉGIA DE DESIGN PEDAGÓGICO DE CURSOS A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sinay Santos Silva de Araújo
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

RESUMO. Este relato de experiência aborda o uso do planejamento reverso como estratégia de design pedagógico de uma disciplina de pós-graduação *lato sensu*, com foco na análise crítica da Educação a Distância (EaD). Alinhado ao paradigma da não linearidade, o planejamento utilizou esse quadro conceitual para promover práticas pedagógicas ativas que articulam objetivos de aprendizagem claros e ações integradoras. A experiência foi realizada no segundo semestre de 2023, em um contexto marcado pelo retorno ao ensino presencial após o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e pelas discussões sobre novas normativas para cursos EaD no Brasil. O público-alvo da disciplina era formado por profissionais da educação com experiências formativas, predominantemente, na modalidade EaD. O objetivo do uso desse modelo era propiciar um espaço para desconstrução de preconceitos e reflexão crítica sobre a qualidade dessa modalidade educacional. A organização da disciplina buscou superar a fragmentação curricular ao integrar conteúdos teóricos e práticos sobre a EaD por meio de atividades não lineares e colaborativas no Moodle. Os resultados indicaram que o planejamento reverso é uma metodologia promissora para design de cursos a distância. Os participantes não apenas desenvolveram habilidades técnicas para utilizar recursos EaD, mas também ampliaram sua capacidade crítica de avaliar e propor soluções para os desafios da modalidade no Brasil, pois todas as atividades tinham intencionalidade pedagógica. Assim, este relato contribui para os estudos sobre planejamento de cursos a distância e demonstra como práticas pedagógicas ativas e não lineares podem ser aplicadas para abordar problemas educacionais complexos.

Palavras-chave: Planejamento reverso. Educação a distância. Práticas pedagógicas não lineares.

1 INTRODUÇÃO

De forma simplificada, a Educação a Distância (EaD) pode ser definida como uma modalidade de ensino que utiliza tecnologias da informação e comunicação (TICs) para possibilitar o ensino e a aprendizagem fora do ambiente tradicional da sala de aula. Embora seja frequentemente associada às novas tecnologias digitais, a EaD é, acima de tudo, uma modalidade que exige uma estrutura pedagógica bem definida, abrangendo aspectos organizacionais, metodológicos, tecnológicos e avaliativos. Essa estrutura é fundamental para garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem a distância (Araújo, 2014).

As representações sociais sobre a EaD a descrevem de diversas maneiras, muitas

CC BY

vezes baseadas em estereótipos. É comum a percepção de que a EaD é mais fácil tanto para os estudantes quanto para os professores, que é mais barata em relação ao ensino presencial ou que oferece cursos de baixa qualidade (Araújo, 2014). E, ao longo de sua história, a modalidade EaD sempre teve de lidar com a "incredulidade, a suspeita ou a simpatia" de parte da sociedade (Litwin, 2001, p. 9).

Durante a pandemia de COVID-19, todas as redes de ensino no Brasil foram autorizadas a funcionar em modo remoto, usando ferramentas tecnológicas para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Se por um lado, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) aumentou o uso de tecnologias digitais na educação e impulsionou o crescimento do ensino superior a distância, ele também intensificou o preconceito contra a EaD. Isso aconteceu porque as pessoas passaram a confundir o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com a EaD (Behar, 2020). Essa comparação contribuiu para a visão de que a EaD é ineficaz, já que o ERE resultou em uma defasagem de aprendizagem para os estudantes brasileiros (Silva *et al*., 2023).

Nesse contexto, fui convidada para criar e lecionar uma disciplina sobre EaD para um curso de pós-graduação presencial da área de ensino. O público-alvo era composto por profissionais da educação que, apesar de terem uma formação predominantemente em EaD, trabalhavam no ensino presencial. A disciplina tinha o duplo propósito de desenvolver habilidades técnicas para o uso de recursos de EaD e de expandir a capacidade crítica dos estudantes para avaliar e enfrentar os desafios dessa modalidade no Brasil, desmistificando preconceitos existentes, principalmente, os agravados com a experiência do ERE.

Assim, pretendia-se que a disciplina evidenciasse que as práticas emergenciais de ensino realizadas durante a Pandemia não podiam ser equiparadas com a EaD. O ERE não possuía os elementos essenciais da modalidade a distância, como o planejamento e a organização do processo de ensino, uma infraestrutura tecnológica e humana adequada, materiais didáticos apropriados, a formação dos professores para atuar nesse formato e, principalmente, não considerou as características e habilidades do público-alvo.

Então, no planejamento da disciplina considerou a complexidade e a não linearidade da educação a distância (Martinazzo, 2018), as discussões sobre novas

normativas para cursos EaD no Brasil, a história da EaD no Brasil, mas também as diferenças e as intersecções com o ERE. A questão central em torno do design da disciplina foi a seguinte: como abordar a complexidade da EaD de forma crítica, ao mesmo tempo em que se exploram seus conceitos, legislação, atores, ambientes virtuais de aprendizagem, materiais didáticos e processos avaliativos? Este relato de experiência descreve como a metodologia do planejamento reverso (Wiggins e McTighe, 2019), combinada com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, serviu a este propósito

2 PLANEJAMENTO REVERSO COMO DESIGN PEDAGÓGICO

Na área educacional, o planejamento reverso (ou *backward design*) inverte a ordem tradicional do planejamento de ensino. Em vez de começar pelos conteúdos, o processo se inicia com a definição dos objetivos de aprendizagem. A partir daí, o processo de ensino é estruturado para garantir que os estudantes adquiram as habilidades e o conhecimento necessários para alcançar os objetivos almejados (Wiggins; McTigre, 2019).

Essa abordagem foi utilizada para conceber a estratégia pedagógica e o planejamento do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina. O primeiro passo foi definir o que os estudantes deveriam saber, entender e ser capazes de fazer. Logo, os objetivos de aprendizagem foram definidos e ao final da disciplina, esperou-se que os estudantes fossem capazes de:

- conceituar termos relacionados à educação a distância;
- conhecer o perfil dos atores que atuam na educação a distância;
- conhecer a estrutura um Ambiente Virtual de Aprendizagem e suas possibilidades;
- conhecer os tipos de atividades disponíveis no AVA Moodle;
- propor metodologias de aprendizagem ativa para a educação a distância;
- produzir críticas construtivas sobre a educação a distância no Brasil;
- avaliar a qualidade de um curso a distância.

Segundo a metodologia, após a definição dos objetivos de aprendizagem, o segundo passo (e o mais desafiador) deve ser determinar como verificar se eles serão alcançados. Devido à diversidade sociocultural dos estudantes, recomenda-se selecionar

estratégias de avaliação que se alinhem aos objetivos, considerando o contexto e as vivências de cada estudante. É crucial conhecer o perfil da turma e dos estudantes, respondendo à pergunta: quais habilidades eles precisam desenvolver para atingir esse objetivo? Esse processo deve ser revisado e ajustado continuamente para garantir que as atividades conduzam os estudantes aos resultados esperados (Wiggins; McTigre, 2019).

Nessa etapa foi criado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA moodle) para a disciplina. As atividades foram realizadas e entregues no AVA e tinham a intenção pedagógica vinculada ao seguinte objetivo: “conhecer os tipos de atividades disponíveis no AVA Moodle”.

O terceiro e último passo é planejar a experiência de aprendizagem. Nos ambientes virtuais, isso envolve definir o *design*, as atividades e os conteúdos. Assim, levando em conta que o aprendizado é um processo não linear e colaborativo (Martinazzo, 2018), e com base nos objetivos definidos com base na metodologia do planejamento reverso (Wiggins; McTigre, 2019), propôs-se a utilização de diversos recursos e atividades do Moodle. Entre os recursos: a auto-inscrição, pesquisa, página, arquivo, *link*, enquete, mensagens e notas, além de atividades como fórum, glossário, base de dados, *wiki*, lição, tarefa online, envio de arquivo e questionário.

O Quadro 1 apresenta as atividades do moodle usadas na disciplina, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos.

Quadro 1 – Quadro de planejamento da disciplina

ATIVIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Apresentação e ambientação da disciplina	
ATIVIDADE 1 - Fórum: Duas verdades e uma mentira	Incentivar a interação com os colegas.
	Desenvolver o autoconhecimento.
	Desenvolver a comunicação escrita.
Unidade 1 - Educação a distância: história, conceitos, legislação, práticas e repercussões	
ATIVIDADE 2 - Glossário sobre a Educação a distância	Compreender os conceitos relacionados à educação a distância.
	Desenvolver capacidade de síntese e escrita científica.
	Conhecer a atividade "Glossário" do Moodle.
ATIVIDADE 3 - Você sabia? - história	Conhecer a história e legislação sobre EaD no Brasil e no mundo.

e curiosidades sobre a EaD	Produzir conteúdos educativos.
	Conhecer a atividade "Base de dados" do Moodle.
Unidade 2 – Sujeitos e práticas na educação a distância	
ATIVIDADE 4 - Envio de arquivo: Educação do futuro!	Exercitar a criatividade.
	Refletir sobre as atitudes e habilidades que se espera dos estudantes e dos professores do futuro.
	Pensar sobre o uso de tecnologias na educação.
	Conhecer a atividade - Envio de Arquivo do Moodle.
Unidade 3 – Materiais e recursos didáticos para a educação a distância	
ATIVIDADE 5 - Lição - Atividades do Moodle	Conhecer as funcionalidades sobre as atividades e recursos do Moodle
	Conhecer a atividade - Lição do Moodle
ATIVIDADE 6 - Envio de arquivo: Plano de ensino	Conhecer as metodologias e materiais didáticos adequados para a EaD.
	Propor materiais e metodologias de aprendizagem ativa para a EaD.
	Desenvolver a criação de planos didáticos.
Unidade 4 - Avaliação e qualidade na educação a distância	
ATIVIDADE 7 - Fórum: Qualidade da educação a distância	Desenvolver um pensamento crítico.
	Produzir críticas construtivas sobre a EaD.
	Desenvolver a escrita argumentativa.
ATIVIDADE 8 - Avaliação final	Avaliar os conhecimentos sobre os temas estudados.
	Conhecer a atividade – Questionário do Moodle
	Refletir sobre as avaliações somativas comumente realizadas na EaD.
ATIVIDADE 9 - Autoavaliação e avaliação da disciplina	Avaliar autoaprendizagem
	Avaliar o planejamento, metodologia e desenvolvimento da disciplina.
	Propor sugestões de melhoria da disciplina

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na análise da disciplina.

Seguindo as recomendações de Lima e Santos [2012], todas as atividades foram descritas de f

- **O que?** - apresenta a descrição objetiva da atividade.
- **Porque?** - lista os objetivos de aprendizagens propostos no planejamento reverso vinculados àquela atividade.
- **Como fazer?** - descreve o passo a passo que o estudante deverá seguir para realizar a atividade, incluindo o uso do Moodle.

A edição do AVA seguiu os princípios de design educacional. O conteúdo disponibilizado seguiu os princípios da produção de materiais didáticos para EaD, incluindo o livro texto específico da disciplina (Lima; Santos, [2012]).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao planejar a disciplina sobre educação a distância, apetecia que ela fosse exemplo para o próprio processo de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, a própria disciplina deveria seguir todos os pressupostos vinculados ao planejamento e organização de um curso EaD. Então, trabalhei para criar um ambiente virtual planejado e organizado, material didático próprio e multimodal e promover a interação.

Neste sentido, o AVA Moodle foi a parte prática da disciplina, mas também usado para mostrar que a organização e planejamento de um curso EaD é muito complexa. Fez-se uso de várias atividades da plataforma, mas todas com objetivos de aprendizagem vinculados.

A metodologia do planejamento reverso se mostrou eficiente para o planejamento da disciplina. Ela possibilitou a integrar conteúdos teóricos e práticos sobre a EaD por meio de atividades não lineares e colaborativas no Moodle. Acredita-se que essa metodologia poderá ser usada para o design pedagógico de qualquer curso a distância e também presencial.

4 REFERÊNCIAS

ARAUJO, Sinay Santos Silva de. **Cultura informacional e as representações sociais do ensino superior a distância**: conceitos, práticas e repercussões. Curitiba-PR: Appris, 2014.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. UFRGS: coronavírus, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/ . Acesso em: 07 jul. 2023.

LIMA, Artemilson; SANTOS, Simone. **O material didático na EaD**: princípios e processos. IFRN, [2012]. *E-book.* Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao_de_Material_Didatico_Curso_de_Gestao_EaD.pdf. Acesso em 26 set. 2023.

LITWIN, Edith. Introdução: o bom ensino na educação a distância. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 9-11.

MARTINAZZO, Celso José. A dinâmica não linear da educação a distância: um olhar a partir da complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba , v. 18, n. 57, p. 478-493, abr. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000200478&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Lidiany Freire da; OLIVEIRA, Agostinha Mafalda Barra de; COSTA, Yascara Pryscilla Dantas da; HONORATO, Antonio Edson Oliveira. Ensino remoto emergencial na pandemia: avanço ou retrocesso?. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 10, 2023. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/927 . Acesso em: 22 ago. 2023.

WIGGINS, Grant; McTIGRE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

Sobre a autora

Sinay Santos Silva de Araújo
Bibliotecária do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
E-mail: sinay@cefetmg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

CONSTRUINDO UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM DISCENTES: REFLEXÕES ÉTICAS SOBRE O USO DE IA EM EAD

BUILDING A FORMATIVE EXPERIENCE WITH STUDENTS: ETHICAL REFLECTIONS ON THE USE OF AI IN DISTANCE EDUCATION

CONSTRUYENDO UNA EXPERIENCIA FORMATIVA CON ESTUDIANTES: REFLEXIONES ÉTICAS SOBRE EL USO DE IA EN EAD

Roberta de Sousa Almeida
Instituto Federal do Espírito Santo

Rutinelli da Penha Fávero
Instituto Federal do Espírito Santo

Dulcileia Marchesi Costa
Instituto Federal do Espírito Santo

Andromeda Goretti de Menezes Campos
Instituto Federal do Espírito Santo

Giovana Dewes Munari
Instituto Federal do Espírito Santo

RESUMO. O avanço da Inteligência Artificial (IA) impôs novos desafios à integridade acadêmica e à formação crítica dos discentes da Educação a Distância (EaD). Assim, faz-se necessária a divulgação de princípios éticos e a construção de novos caminhos para o uso responsável da IA pelos estudantes da EaD. Neste contexto, o Conselho de Ética e Disciplina do Corpo Discente (CEDD) de uma instituição pública de ensino organizou ações com foco em Ética, integridade acadêmica e o uso da IA. Dentre essas ações se destaca o Papo Cabeça, evento de pesquisa que teve como objetivo promover reflexão crítica sobre o impacto das novas tecnologias no fazer acadêmico a partir de uma visão da Ética para os estudantes. Este estudo reconstrói o percurso de planejamento e execução do evento Papo Cabeça, considerando as decisões e desafios enfrentados e o produto final. Ancorando-nos em aportes de Freire, Vygotsky, Aristóteles e Alarcão, além da legislação brasileira e dos marcos regulatórios produzidos pela Unesco, para evidenciar tensões entre tecnologia e formação crítica que perpassaram essa experiência. Foi realizado um planejamento participativo, por meio de um formulário de consulta para levantar dúvidas e saberes prévios dos discentes e a partir deles construir coletivamente o conhecimento sobre IA. Salienta-se que a trajetória do CEDD na realização do evento Papo Cabeça ilustra como é possível articular a formulação de políticas educacionais com ações pedagógicas voltadas para a ética no uso da IA, e atuar como educador, promovendo um diálogo com a comunidade sobre integridade acadêmica. O êxito do evento reforça a importância de ações contínuas sobre o tema para a formação cidadã e ética dos alunos. Como legado, fica um modelo de ação baseado em planejamento participativo, embasamento crítico e diálogo, que são caminhos concretos para integrar a IA à educação de forma ética e humanizadora mesmo diante de tecnologias disruptivas.

CC BY

Palavras-chave: Educação a Distância. Ética. Inteligência Artificial.

ABSTRACT. The advancement of Artificial Intelligence (AI) has posed new challenges to the academic integrity and critical thinking of Distance Education (DE) students. Therefore, it is necessary to disseminate ethical principles and build new pathways for the responsible use of AI by distance learning students. In this context, the Student Body Ethics and Discipline Council (CEDD) of a public educational institution organized initiatives focused on ethics, academic integrity, and the use of AI. Among these initiatives, Papo Cabeça (Head Talk), a research event aimed to promote critical reflection on the impact of new technologies on academic endeavors, from an ethical perspective for students, is a highlight. This study reconstructs the planning and execution of event Papo Cabeça (Head Talk), considering the decisions and challenges faced, and the final product. We draw on insights from Freire, Vygotsky, Aristotle, and Alarcão, as well as Brazilian legislation and the regulatory frameworks developed by UNESCO, to highlight the tensions between technology and critical thinking that permeated this experience. Participatory planning was conducted using a consultation form to gather questions and gather students' prior knowledge, and from there, to collectively build knowledge about AI. It is worth noting that CEDD's history of organizing the event Papo Cabeça (Head Talk) illustrates how it is possible to articulate educational policymaking with pedagogical initiatives focused on ethics in the use of AI, and to act as an educator, promoting a dialogue with the community about academic integrity. The event's success reinforces the importance of ongoing actions on this topic for the civic and ethical development of students. The legacy is a model of action based on participatory planning, critical thinking, and dialogue, which are concrete paths to integrating AI into education in an ethical and humanizing way, even in the face of disruptive technologies.

Keywords: Distance Education. Ethics. Artificial Intelligence.

RESUMEN. El avance de la Inteligencia Artificial (IA) ha generado nuevos desafíos para la integridad académica y el pensamiento crítico del alumnado de Educación a Distancia (ED), lo que requiere la promoción de principios éticos y un uso responsable de esta tecnología. En respuesta, el Consejo de Ética y Disciplina del Alumnado (CEDD) de una institución pública organizó iniciativas centradas en la ética, la integridad académica y el uso consciente de la IA. Entre ellas destaca Papo Cabeça (Head Talk), un evento de investigación que busca promover la reflexión crítica sobre el impacto de las tecnologías emergentes en la vida académica, desde una perspectiva ética. Este estudio presenta la planificación y ejecución del evento, resaltando decisiones, desafíos y resultados. El enfoque se basa en autores como Freire, Vygotsky, Aristóteles y Alarcão, así como en la legislación brasileña y directrices de la UNESCO, para analizar las tensiones entre tecnología y pensamiento crítico. La planificación se desarrolló de forma participativa, mediante un formulario para recoger conocimientos previos y preguntas del alumnado, lo que permitió construir colectivamente saberes sobre IA. La experiencia del CEDD demuestra cómo es posible articular políticas educativas y acciones pedagógicas que fomenten la ética en el uso de la tecnología, promoviendo el diálogo con la comunidad académica. El éxito del evento destaca la importancia de mantener acciones continuas que fortalezcan la formación cívica y ética de los estudiantes. Como legado, queda un modelo de intervención pedagógica basado en el pensamiento crítico, la planificación participativa y el diálogo, ofreciendo caminos concretos para integrar la IA en la educación de manera ética y humanizadora, incluso ante tecnologías disruptivas.

Palabras clave: Educación a Distancia. Ética. Inteligencia Artificial.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo reconstruir e analisar criticamente o processo de concepção, planejamento e execução do evento Papo Cabeça, bem como discutir suas implicações para a integridade acadêmica e a formação crítica na EaD; especificamente,

busca (i) sistematizar as decisões e desafios do percurso organizativo, (ii) examinar em que medida referenciais teórico-normativos — Freire, Vygotsky, Aristóteles e Alarcão, a legislação brasileira e os marcos da Unesco, com destaque para o MRCE-IA — orientaram as mediações pedagógicas e comunicacionais, e (iii) derivar proposições para ações formativas futuras sobre o uso responsável de IA.

O acelerado avanço da Inteligência Artificial (IA) impôs novos desafios à integridade acadêmica e à formação crítica, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD). Ferramentas de IA generativa como *chatbots* e assistentes de texto tornaram-se amplamente acessíveis — o ChatGPT, por exemplo, alcançou 100 milhões de usuários mensais em apenas 2 meses após lançamento (Reuters, 2023) — e essa realidade exige a divulgação de princípios éticos para utilização responsável da IA e a construção de novos caminhos para os estudantes, culminando na necessidade de marcos regulatórios e orientativos (Unesco, 2023). Entre eles, está o Marco Referencial de Competências em IA para Estudantes (MRCE-IA), que visa estimular a proatividade dos estudantes e prepará-los para serem, além de usuários, cocriadores de IA com responsabilidade e ética.

No âmbito institucional, entre agosto de 2024 e junho de 2025, o CEDD do do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), em colaboração com a Coordenadoria Geral de Tecnologias Educacionais (CGTE) e a Coordenação Geral de Ensino (CGE), promoveu um conjunto articulado de ações formativas voltadas aos estudantes, envolvendo momentos de sensibilização, curadoria de materiais e estratégias de comunicação voltadas à ética, integridade acadêmica e uso de IA no fazer acadêmico. Como síntese desse percurso, realizou-se, em junho de 2025, o evento Papo Cabeça, concebido como roda de conversa virtual que reuniu docentes do Conselho e uma convidada especialista. A atividade buscou problematizar efeitos e possibilidades das tecnologias de IA no cotidiano estudantil, fomentando diálogo crítico sobre práticas acadêmicas e responsabilidades compartilhadas no contexto da EaD. Para sustentar a análise proposta, mobilizam-se registros de comunicação interna do CEDD (atas, roteiros e fluxos decisórios) e narrativas reflexivas de seus membros, que são articulados a aportes teóricos de Freire, Vygotsky, Aristóteles e Alarcão, bem como à legislação brasileira e aos marcos regulatórios da Unesco. Tais lentes analíticas permitem compreender como escolhas pedagógicas, comunicacionais e

organizativas foram sendo configuradas ao longo do processo, iluminando tensões recorrentes entre inovação tecnológica, integridade acadêmica e formação crítica.

2 FORMAÇÃO CRÍTICA NA EAD E O FAZER DOCENTE ÉTICO E REFLEXIVO

O evento formativo promovido pelo CEDD, voltado à reflexão por parte dos discentes sobre a ética no uso da IA na EaD, foi planejado pelos conselheiros como uma ação pedagógica intencional em uma perspectiva de docência crítica, ética e reflexiva para a promoção da autonomia discente. A iniciativa buscou oferecer aos estudantes um espaço formativo pautado pela reflexão coletiva, pelo diálogo interativo e pela problematização de situações concretas com dilemas morais no uso de tecnologias educacionais. Segundo Freire (1996), educar é um ato ético e político que exige escuta, diálogo e resistência à mera reprodução de saberes. Alarcão (2022) complementa que o professor reflexivo problematiza conhecimentos a partir de sua prática situada, reconhecendo o caráter histórico e inacabado da docência. No contexto da EaD, onde predominam mediações digitais, essa postura torna-se essencial para garantir intencionalidade formativa, ética e reflexão crítica sobre os meios e fins do processo educativo.

O planejamento do evento pelo CEDD dialoga, portanto, com uma concepção de educação digital comprometida com a formação integral dos estudantes, reconhecendo sua autonomia e sua responsabilidade no uso de tecnologias, bem como encontra respaldo na legislação educacional, em especial na Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). No eixo “Educação Digital Escolar”, a PNED estabelece como estratégia prioritária a promoção de projetos e práticas pedagógicas que articulem lógica, algoritmos, programação, ética aplicada ao ambiente digital, letramento midiático e cidadania na era digital (Brasil, 2023). Tal diretriz legal reforça que a ética digital não pode ser dissociada da formação docente e discente, ao contrário, deve constituir-se como eixo estruturante dos projetos educativos, especialmente na EaD, cuja base técnica e comunicacional envolve riscos crescentes de desinformação, plágio, uso indevido de ferramentas gerativas e apagamento da autoria. De acordo com Vygotsky (2007), tais funções psicológicas superiores são desenvolvidas na relação com o outro e mediadas pela cultura. Nesse sentido, as práticas do CEDD podem ser compreendidas

como uma resposta ética e formativa da docência diante dos desafios contemporâneos, incluindo as transformações impostas pela IA.

3 ÉTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E A IA

A prática pedagógica que orientou o planejamento do evento do CEDD pode ser interpretada, à luz de Aristóteles (1987), como uma experiência de cultivo da virtude na formação discente, ao fomentar o debate sobre os caminhos para o uso ético de ferramentas de IA e integridade acadêmica. A virtude, segundo o filósofo, é uma disposição adquirida pela prática reiterada do bem, orientada pelo equilíbrio (a justa medida) e pela busca do bem comum. Neste sentido, a ética não reside em normas abstratas ou prescrições exteriores ao sujeito, mas na capacidade de deliberar sobre o bem agir, de forma prudente, em situações concretas.

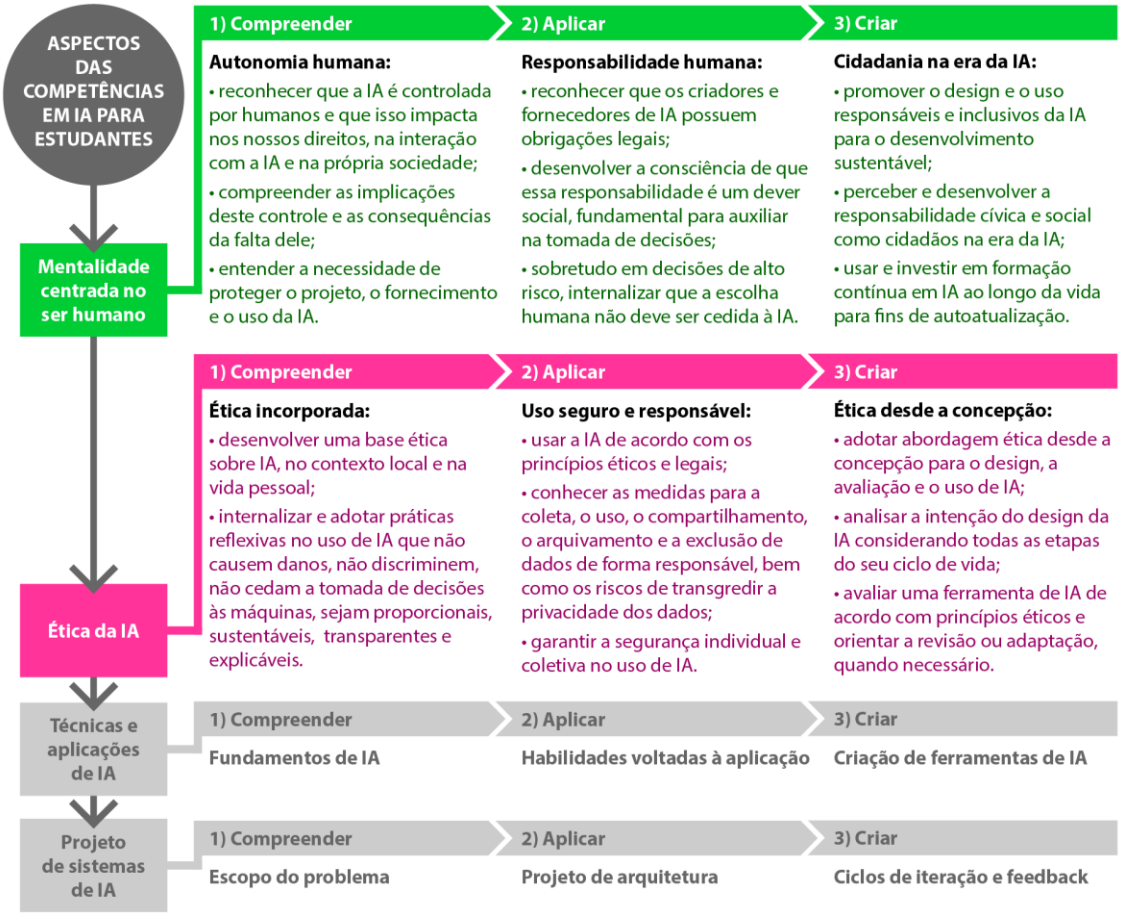
Neste aspecto, os conselheiros do CEDD atuaram como agentes da formação moral por criarem espaços de reflexão que mobilizassem os estudantes a deliberar sobre suas escolhas, considerando os impactos de suas ações sobre si, os outros e a coletividade acadêmica. Essa prática se alinha à concepção de Aristóteles (1987), ao destacar a *phronesis* como a prudência prática necessária para orientar ações éticas em contextos concretos. A atuação do CEDD também encontra ressonância em Freire (1996), para quem a ética da educação se manifesta na coerência entre a palavra e a ação, na escuta do outro e no compromisso com a emancipação. Além disso, dialoga com Vygotsky (2007) ao considerar que a formação da consciência moral é produto da mediação cultural e da interação social. Portanto, o evento constituiu uma prática formativa que buscou articular ética e criticidade, dada a necessidade de refletir sobre os desafios éticos emergentes na EaD relacionados ao avanço do uso da IA. Produzir saberes, avaliar estudantes e interagir com tecnologias mediadoras exige mais do que domínio técnico: demanda responsabilidade ética no uso dessas ferramentas.

A IA é definida como a habilidade de um sistema para interpretar dados externos corretamente, aprender com esses dados e usar esse aprendizado para alcançar objetivos e tarefas específicas por meio de adaptação flexível. De acordo com Al-tkhayneh *et al.* (2023), a IA refere-se à capacidade de sistemas computacionais de realizar tarefas que normalmente exigem inteligência humana, como aprender, inferir, resolver problemas,

tomar decisões e perceber. Para Rios-Campos *et al.* (2023), a IA é um campo abrangente e interdisciplinar que tem sido reconhecido mundialmente pela sua importância, em diversas áreas da atividade humana e especialmente na educação. As transformações provocadas pelas tecnologias digitais na educação têm se intensificado com a expansão da IA, sobretudo da generativa. Ferramentas como ChatGPT, Gemini, Perplexity e outras interfaces multimodais, têm impactado diretamente o cotidiano escolar, desde a produção de conteúdo até a mediação da aprendizagem. Esses avanços desafiam educadores e instituições a reconfigurar não apenas suas práticas pedagógicas, mas também suas concepções sobre o próprio papel docente, o conhecimento e a aprendizagem (Alier *et al.*, 2024). Apesar das promessas de personalização, automatização e eficiência no ensino promovidas pela IA, sua implementação na educação demanda cuidados éticos, epistemológicos e pedagógicos. A adoção acrítica de tecnologias pode reforçar desigualdades sociais, aprofundar o distanciamento humano nos processos formativos e comprometer princípios fundamentais da educação como a equidade, a autoria e a formação integral do sujeito (Aguiar e Grossi, 2024).

Em 2025, o Marco Referencial de Competências em IA para Estudantes (MRCE-IA) foi publicado com a descrição de doze competências em quatro dimensões: “mentalidade centrada no ser humano”, “Ética da IA”, “técnicas e aplicações de IA” e “projeto de sistema de IA”. O fluxograma da Figura 1 apresenta, de forma resumida, as competências e os níveis de progressão (compreender, aplicar e criar) do MRCE-IA, detalhando as duas primeiras competências, tendo em vista que este estudo está delimitado nelas.

Figura 1 - Fluxograma de competências em IA para estudantes



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em UNESCO (2025).

Diante da importância dos aspectos éticos na utilização de ferramentas de IA, salienta-se que as dimensões de Mentalidade centrada no ser humano e Ética da IA também fazem parte do Marco Referencial de Competências em IA para Professores (UNESCO, 2025).

4 METODOLOGIA

Neste trabalho realizamos um estudo qualitativo, de caráter descritivo, configurado como estudo de caso documental (Lüdke; André, 2013), centrado nas ações do CEDD/Cefor-Ifes entre agosto/2024 e junho/2025, mormente no Papo Cabeça, de junho de 2025. Os participantes foram os dez membros do CEDD, uma convidada especialista e o público discente, estimado em 259 pessoas. As fontes primárias compreenderam mensagens institucionais (aplicativo e e-mail), atas, formulários, convites, peças gráficas e roteiros, além de materiais de divulgação e registros do evento. Os procedimentos

envolveram triagem por critérios temporal e temático, catalogação com metadados (data, canal, emissor, tema, decisão) e e códigos indutivos emergentes, com sínteses por eixos: planejamento/articulação, debates éticos, engajamento discente, mediações pedagógicas e avaliação de processo e produto. Esses registros foram obtidos com autorização e envolvimento dos membros e tratados como fontes documentais, possibilitando a reconstituição do processo de planejamento e realização do evento Papo Cabeça. Realizou-se um exercício de leitura e análise dos documentos, seguindo as etapas de leitura exploratória, seleção e descrição. As sínteses analíticas foram organizadas em cinco eixos: (i) planejamento e articulação institucional (como o Conselho organizou internamente a iniciativa e coordenou com outros setores); (ii) debates éticos sobre a IA (discussões conceituais e normativas no âmbito do Conselho); (iii) engajamento discente (ações de consulta e participação dos estudantes); (iv) mediações pedagógicas de orientação crítica (abordagem formativa adotada no evento); e (v) avaliação de processo e de produto (reflexões finais e pontos levantados).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CEDD do Cefor é órgão colegiado responsável por zelar pelo Código de Ética Discente (2016) e promover a educação ética entre os alunos da Instituição. No início de 2025, o CEDD priorizou a temática da IA em seu plano anual e, em março, deliberou pela realização de duas ações formativas sobre ética, integridade acadêmica e uso de IA, inaugurando-as com o evento Papo Cabeça; para assegurar aderência às necessidades do corpo discente, promoveu consulta por formulário de escuta ativa, enquanto, em paralelo, discutia interna e criticamente os usos pedagógicos e os limites ético-legais da tecnologia — inclusive com a circulação de um “Termo de Compromisso” dirigido aos alunos de TFC —, consolidando, à luz de Freire (1996), Vygotsky (2007) e Alarcão (2022), a orientação para um uso responsável que favoreça a autonomia intelectual e não substitua o esforço acadêmico.

O CEDD passou então a refletir sobre o uso pedagógico da IA em equilíbrio com o respeito à integridade intelectual, definindo como temas centrais do evento: (i) limites ético-legais e integridade/autoria; (ii) transparência no uso e na citação de IA, com foco em plágio e autorregulação; (iii) proteção de dados e privacidade; (iv) critérios pedagógicos para o uso

responsável da IA no planejamento, nas atividades e na avaliação; (v) letramento algorítmico e vieses; e (vi) diretrizes institucionais para uso de IA (com referência ao MRCE-IA). Essa etapa do planejamento reforçou a concepção de educação ética e formativa, com a tecnologia integrada criticamente para estimular a autonomia intelectual dos estudantes. Freire (1996) enfatiza a formação de sujeitos críticos e éticos; Vygotsky (2007) ressalta o papel das mediações pedagógicas; e Alarcão (2022) destaca a construção coletiva de parâmetros como prática docente pautada por valores educacionais.

No dia 04 de junho de 2025, às 19h, realizou-se o evento "Papo Cabeça: Ética, Integridade Acadêmica e o uso da Inteligência Artificial" (Ifes, 2025). A presidente do CEDD fez a abertura, apresentando o Conselho e seus integrantes para dar visibilidade e legitimar sua atuação. Nos bastidores virtuais, todos tinham funções definidas: monitoramento do chat do YouTube, coleta de perguntas, postagem do link de presença, apoio às colegas apresentadoras e registros do evento. A transmissão no YouTube teve duração de 1 hora e 33 minutos, com 270 participantes (discentes, equipe e convidada) e 63 mensagens no chat e perguntas respondidas ao vivo pela convidada. Ainda, foram configuradas interações assíncronas posteriores, em comentários e compartilhamentos. A partir destes registros a equipe conseguiu determinar os temas mais abordados e de interesse dos participantes, como pode ser visto na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Principais temas abordados no evento Papo Cabeça



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Com base em referências como a UNESCO e debates anteriores, os palestrantes defenderam a importância de conhecer para usar: alunos e professores devem compreender o funcionamento, os limites e os impactos da IA antes de incorporá-la ao ensino. Houve a apresentação de oito recomendações operacionais sintetizadas em slides (por exemplo, critérios de transparência, registro de *prompts*, validação pedagógica).

Fávero e Accioly (2025) já haviam ressaltado a necessidade de abordar os vieses e limitações da IA adaptando práticas avaliativas para valorizar o pensamento crítico e o esforço próprio. Em consonância com o Guia da UNESCO (2023), o CEDD reforçou que as instituições precisam estabelecer diretrizes claras: proteger dados, exigir transparência e validar pedagogicamente os usos da IA, o que foi corroborado em menções no chat com os termos “política institucional de IA” e “proteção de dados/consentimento”.

O evento Papo Cabeça, com 259 visualizações até 08 de setembro de 2025, foi um espaço de crítica ao uso acrítico da tecnologia e de apontamento para uma incorporação ética e construtiva, alinhada à visão de Freire (1996), que defende a conscientização como base para escolhas transformadoras. Na perspectiva docente e de Alarcão (2022), ao promover um espaço dialógico, os professores não apenas informaram sobre riscos e boas práticas, mas também provocaram reflexões sobre a responsabilidade dos estudantes frente ao uso da IA reafirmando o compromisso com uma formação crítica e ética.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do CEDD na realização do evento Papo Cabeça ilustra como é possível articular a formulação de políticas educacionais com ações pedagógicas voltadas para a ética no uso da IA. O Conselho atuou como educador, promovendo um diálogo inicial com a comunidade sobre integridade acadêmica. Consideramos como evidências tanto os traços empíricos mensuráveis, quanto os indícios interpretativos produzidos pela observação atenta dos processos vivenciados pelos sujeitos envolvidos, o que foi fundamental para compreender o fenômeno em sua totalidade, em consonância com a perspectiva interpretativa que orienta este estudo. O êxito do evento deveu-se à preparação participativa e ao diálogo. Desde o planejamento, o CEDD buscou envolver os estudantes, por exemplo, por meio de um formulário de consulta para levantar suas dúvidas, validando seus saberes prévios e partindo deles para construir coletivamente o conhecimento sobre IA.

Promover a ética no uso de tecnologias emergentes como a IA é um processo contínuo, na perspectiva aristotélica (1987), a construção de virtudes exige prática constante. O evento Papo Cabeça foi um passo inicial, mas precisa ser seguido de outras ações que consolidam uma cultura institucional de honestidade, respeito e

responsabilidade no uso de IA. Em sintonia com as recomendações da UNESCO, o Cefor-Ifes adotou uma abordagem humanista e preventiva para as tecnologias educacionais, antecipando-se a possíveis dilemas éticos. Como legado, fica um modelo de ação baseado em planejamento participativo, embasamento crítico e diálogo, que são caminhos concretos para integrar a IA à educação de forma ética e humanizadora mesmo diante de tecnologias disruptivas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Camila; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Afetividade na Educação a Distância: um Estudo de Caso. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2134. Acesso em: 21 jul. 2025.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

ALIER, Marc, GARCÍA-PEÑALVO, Francisco; CAMBA, Francisco (2024). Generative artificial intelligence in education: from deceptive to disruptive. Special Issue on Generative Artificial Intelligence in Education. **IJIMAI Journal**. v.8, n.5, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.011. Acesso em: 21 jul. 2025.

AL-TKHAYNEH, Khawlah; ALGHAZO, Emad; TAHAT, Dina. The Advantages and Disadvantages of Using Artificial Intelligence in Education. **Journal of Educational and Social Research**, v. 13, n. 4, 2023.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro, Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 9, p. 1, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). CEFOR. CEDD. **Papo Cabeça:** Ética, Integridade Acadêmica e o Uso da Inteligência Artificial. YouTube, 5 jun. 2025. 1 vídeo (1h33min41s). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=5HYuhvxqTPA. Acesso em: 17 jul. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2013.

REUTERS. **ChatGPT tem recorde de crescimento da base de usuários**. Forbes Brasil, 1 fev. 2023. Disponível em: https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/02/chatgpt-tem-recorde-de-crescimento-da-base-de-usuarios/. Acesso em: 22 jul. 2025.

RIOS-CAMPOS, Carlos; CÁNOVA, Elva Soledas Mendoza; ZAQUINAULA, Irma Rumela; ZAQUINAULA, Hilda Aguirre; VARGAS, Daniel Castro; PEÑA, Willam Suarez; IDROGO, Carlos Evitt; ARTEAGA, Rayber Mario. Artificial Intelligence and Education. **South Florida Journal of Development**, v. 4, n. 2, 2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Guia para a IA Generativa na Educação e na Pesquisa.** Paris: Unesco, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em: 05 jul. 2025.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco Referencial de Competências em IA para Professores.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280. Acesso em: 8 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre as autoras

Roberta de Sousa Almeida
Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), presidente do Conselho de Ética e Disciplina do Corpo Discente do CEFOR/IFES e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia do IFES.
E-mail: roberta.almeida@ifes.edu.br

Rutinelli da Penha Fávero
Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), membro do Conselho de Ética e Disciplina do Corpo Discente do CEFOR/IFES e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia do IFES.
E-mail: rutinelli@ifes.edu.br

Dulcileia Marchesi Costa
Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), membro do Conselho de Ética e Disciplina do Corpo Discente do CEFOR/IFES e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia do IFES.
E-mail: dulcileia.marchesi@ifes.edu.br

Andromeda Goretti de Menezes Campos
Doutora em Engenharia Industrial e Sistemas pela Universidade do Minho, com diploma revalidado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), membro do Conselho de Ética e Disciplina do Corpo Discente do CEFOR/IFES e membro do Grupo de Pesquisa Design, Tecnologia e Educação - DESIGN-TECEDU do Ifes.
E-mail: andromeda.campos@ifes.edu.br

Giovana Dewes Munari
Mestre em Design pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), servidora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal

do Espírito Santo (IFES), secretária executiva do Conselho de Ética e Disciplina do Corpo Discente do CEFOR/IFES e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica do Ifes.
E-mail: giovana.munari@ifes.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

LEGISLAB COMO MODELO PEDAGÓGICO INOVADOR PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS BASEADAS EM CASOS REAIS

Fabiana de Menezes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

Juliana Fátima de Aquino Moreira
Universidade Federal de Minas Gerais

João Augusto Troleis Castilho
Universidade Federal de Minas Gerais

Samyra Cristielle Dias Leão Veloso
Universidade Federal de Minas Gerais

Lívia Vitória Amaral Mendes
Universidade Federal de Minas Gerais

Yandra Karolliny Santos de Carvalho
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. O LegisLab configura-se como uma disciplina-laboratório voltada ao desenvolvimento de soluções legislativas e políticas públicas a partir da análise de casos concretos que evidenciam lacunas normativas e desafios contemporâneos. Implementado como atividade interdepartamental na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o projeto reúne estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos de Direito, Gestão Pública e Ciências do Estado em um ambiente colaborativo, orientado por metodologias ativas, com destaque para a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning* – PBL). A dinâmica metodológica compreende a seleção de casos georreferenciados, provenientes de demandas de extensão, pesquisas acadêmicas e temas da agenda pública, seguidos de escuta qualificada com atores sociais, pesquisa empírica, análise técnica, testagem de soluções e elaboração de produtos normativos. O projeto promove a integração entre teoria e prática, valorizando o uso de linguagem acessível, ciência de dados e a participação cidadã. Desde 2022, os produtos do LegisLab têm subsidiado parlamentares, técnicos legislativos e organizações da sociedade civil, contribuindo para o aprimoramento da legislação e qualificação do debate público. Consolidado como tecnologia educacional inovadora, o LegisLab representa uma contribuição significativa ao Campo de Públicas, ao fomentar a formação cidadã crítica, a produção de conhecimento aplicado, a promoção da justiça social e o fortalecimento das instituições democráticas.

Palavras-chave: Legislação. Políticas públicas. Metodologias ativas. Extensão universitária. Inovação educacional.

CC BY

1 INTRODUÇÃO

A formação de estudantes capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e propositiva diante dos desafios sociais contemporâneos demanda metodologias pedagógicas que articulem teoria e prática, promovam a interdisciplinaridade e estimulem o enfrentamento de problemas reais. É nesse contexto que se insere o LegisLab, uma disciplina-laboratório desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja proposta pedagógica associa ensino, pesquisa e extensão, por meio de uma abordagem baseada em problemas e orientada à construção coletiva de soluções legislativas e políticas públicas.

A iniciativa parte da constatação de que os cursos superiores nas áreas de Direito, Gestão Pública e Ciências do Estado carecem de práticas formativas que capacitem os estudantes não apenas para a interpretação normativa, mas também para sua formulação crítica e intervenção situada. Para tanto, o LegisLab adota como referência teórico-metodológica os pressupostos de Jean-Daniel Delley (2011), especialmente sua proposta de um procedimento metódico de interpretação e construção normativa, que valoriza a análise rigorosa de problemas, a escuta qualificada e o uso de evidências empíricas.

Nesse sentido, a experiência do LegisLab encontra plena aderência à Trilha Temática III – Modelos Pedagógicos, Trilhas de Aprendizagem e Metodologias, ao propor um percurso formativo inovador, acessível e colaborativo. Ao integrar práticas pedagógicas ativas, escuta interdisciplinar e produção de conhecimento aplicado, a disciplina contribui de maneira significativa para a qualificação do ensino superior e para a ampliação do papel da universidade na formulação de respostas a questões públicas complexas.

2 DINÂMICA PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO LABORATÓRIO LEGISLAB

O LegisLab, ao articular ensino, pesquisa e extensão por meio da aprendizagem baseada em problemas (PBL) e de outras metodologias ativas, configura-se como uma proposta pedagógica inovadora e eficaz para a formação crítica, interdisciplinar e socialmente comprometida de estudantes universitários. Supera os limites do ensino tradicional ao colocar o estudante no centro do processo formativo e promover a interação com problemas reais e complexos da esfera pública.

A concepção pedagógica do LegisLab fundamenta-se na necessidade de reformulação dos paradigmas de ensino no campo jurídico e das políticas públicas, historicamente centrados na transmissão verticalizada de conteúdos e na pouca articulação com a realidade social. Nesse sentido, a proposta ancora-se em uma perspectiva formativa que compreende o conhecimento como construção coletiva e situada, fundamentando-se no modelo da aprendizagem baseada em problemas (PBL), associado a outras estratégias participativas, como a sala de aula invertida e o trabalho interdisciplinar em equipe.

O laboratório foi implementado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como uma disciplina interdepartamental, reunindo estudantes da graduação e da pós-graduação dos cursos de Direito, Gestão Pública e Ciências do Estado. A proposta foi concebida a partir da constatação de que a formação tradicional não tem proporcionado aos alunos ferramentas adequadas para compreender e intervir criticamente nos processos normativos e na formulação de políticas públicas, especialmente em um contexto democrático e complexo como o brasileiro.

A metodologia do LegisLab estrutura-se a partir de casos reais, organizados em uma casoteca georreferenciada e continuamente atualizada com base em demandas provenientes da extensão universitária, projetos de pesquisa, consultas legislativas e temas emergentes da agenda pública. Cada ciclo formativo se inicia com a análise exploratória do caso, seguida de escuta com atores sociais, pesquisa empírica e desenvolvimento de soluções normativas — como minutas legislativas, pareceres técnicos ou propostas de políticas — que são, ao final, apresentadas publicamente em espaços institucionais e participativos.

Conforme Stuart (2019, p. 2), essa organização pedagógica reflete os princípios das metodologias ativas, compreendidas como “estratégias que possibilitam a realização de atividades nas quais os alunos constroem conhecimento e compreensão”. Além disso, rompe com o modelo de avaliação tradicional, centrado em provas e atividades individuais, ao adotar um sistema de avaliação processual e colaborativa, baseado em produtos desenvolvidos coletivamente, sob acompanhamento docente contínuo.

O referencial teórico principal da experiência é a obra de Jean-Daniel Delley (2011), que propõe um procedimento metódico para a análise normativa, centrado na explicitação de valores em disputa e na consideração do contexto social como elemento constitutivo da

norma. Essa abordagem permite compreender o direito não apenas como técnica legislativa, mas como instrumento de mediação democrática e transformação social, em consonância com os princípios do Campo de Públicas, que enfatizam a interdisciplinaridade, a justiça social, a equidade e a sustentabilidade institucional.

Nesse sentido, o LegisLab transcende a dimensão instrumental da norma jurídica e posiciona o estudante como agente ativo de análise e proposição normativa. A aprendizagem, portanto, não se limita à compreensão técnica da legislação, mas envolve também o desenvolvimento da escuta qualificada, da argumentação crítica, da articulação política e da responsabilidade social. Como afirmam Rodrigues e Santos (2024), metodologias ativas, como a que estrutura o LegisLab, promovem uma aprendizagem baseada no ciclo ação-reflexão-ação, em que o aluno é o protagonista da evolução de seu conhecimento.

Adicionalmente, o uso da sala de aula invertida — modelo que antecipa conteúdos teóricos para estudo autônomo, reservando os encontros síncronos para o aprofundamento prático e reflexivo — amplia o engajamento dos discentes e favorece a aprendizagem entre pares. De acordo com Dayal (2025), a estratégia potencializa o pensamento crítico e a autonomia estudantil, pois o foco é deslocado da simples recepção para a produção ativa do conhecimento.

A produção coletiva e interdisciplinar dos ciclos do LegisLab tem gerado produtos normativos utilizados em ambientes institucionais e públicos, demonstrando a relevância prática e social da proposta. Esses resultados evidenciam o potencial da experiência para ampliar a presença da universidade na formulação de políticas públicas e no fortalecimento da atuação democrática do Estado. Os produtos são construídos com base em evidências empíricas e no diálogo com diferentes segmentos sociais, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sobretudo à meta nº 16, referente à promoção de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas (ONU, 2015).

A adoção de metodologias ativas no LegisLab, como o *Problem-Based Learning* (PBL) e a sala de aula invertida, mostrou-se bem-sucedida ao superar os desafios inerentes a tais práticas. Esse êxito deve-se a um planejamento pedagógico cuidadoso, à formação contínua dos docentes e ao apoio institucional. O projeto também se beneficiou de investimentos em ambientes de aprendizagem colaborativos, como a Sala Mietta Santiago, e do acompanhamento constante por parte das equipes de professores e mentores.

Em síntese, o LegisLab representa uma ruptura com os modelos pedagógicos tradicionais ao promover uma trilha formativa baseada na resolução de problemas reais, no protagonismo estudantil e na construção coletiva do conhecimento. A experiência consolida-se como uma inovação educacional com elevado potencial de replicabilidade, demonstrando que a integração entre teoria e prática, mediada por metodologias ativas e por um compromisso social, pode transformar a sala de aula em um espaço de produção crítica e aplicada do saber.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do LegisLab demonstra como a adoção de metodologias ativas de ensino, aliada à integração entre teoria e prática, pode constituir uma resposta efetiva aos desafios enfrentados pela formação superior nas áreas de Direito, Gestão Pública e Ciências do Estado. Fundamentado em estratégias como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a sala de aula invertida, o projeto rompe com modelos pedagógicos tradicionais ao reposicionar o estudante como protagonista do processo formativo e ao incorporar problemas reais e complexos como eixo articulador da aprendizagem.

A proposta pedagógica do LegisLab parte de uma crítica ao ensino centrado na transmissão vertical de conteúdos e avança na direção de uma educação situada, colaborativa e orientada por valores democráticos. O uso de casos reais, a escuta qualificada com atores sociais e a produção de soluções normativas fundamentadas em evidências consolidam uma abordagem que articula ensino, pesquisa e extensão de forma inovadora e socialmente relevante.

O êxito da experiência, no entanto, não se deve apenas ao modelo adotado, mas à forma como sua implementação foi conduzida. O planejamento pedagógico intencional, a formação continuada dos docentes, o apoio institucional e a criação de ambientes adequados — como a Sala Mietta Santiago — foram fatores decisivos para o enfrentamento dos desafios inerentes ao uso de metodologias ativas, como a necessidade de autonomia discente, a exigência de acompanhamento contínuo e a complexidade na mediação dos processos de aprendizagem.

Ao promover a interdisciplinaridade, a corresponsabilidade e o diálogo entre universidade e sociedade, o LegisLab reafirma a importância de práticas pedagógicas

comprometidas com a transformação social e a qualificação da atuação institucional. Sua vinculação aos princípios do Campo de Públicas e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável reforça o potencial de replicabilidade da experiência em outras instituições e contextos formativos.

Assim, o LegisLab consolida-se como uma tecnologia educacional inovadora, capaz de formar sujeitos críticos e engajados com a construção de políticas públicas e legislações mais justas, eficazes e inclusivas. Ao transformar a sala de aula em um espaço de produção coletiva do saber, o projeto contribui para reconfigurar o papel da universidade na sociedade contemporânea e para fortalecer a democracia por meio da educação

REFERÊNCIAS

DELLEY, Jean-Daniel. **Pensar a lei: introdução a um procedimento metódico**. Tradução de Sylvia Debossan Moretzsohn. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

DAYAL, Shiv. Innovative Approaches in Modern Education: Bridging Theory and Practice. **International Journal of Scientific Research in Engineering and Management**, [S. l.], v. 13, n. 4, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.55041/ijsrem46731. Acesso em: 5 ago. 2025.

RODRIGUES, Raiderson Moreira; DOS SANTOS, Nora Ney de Lima. ACTIVE METHODOLOGIES: ACTIVE METHODOLOGIES AS A PEDAGOGICAL TOOL. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 5, n. 01, p. 395-412, 2024.

STUDART, Nelson. Inovando a ensinagem de física com metodologias Ativas. **Revista do Professor de Física,** v. 3, n. 3, p. 1-24, Brasília, 2019. In: Instituto de Física - Universidade de Brasília. Universidade Federal do ABC, Santo André, SP e Universidade Federal de São Carlos, SP.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

Sobre os autores

Fabiana de Menezes Soares
Doutora e Mestra em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular da Faculdade de Direito da UFMG.
E-mail: fabimz@icloud.com

Juliana Fátima de Aquino Moreira
Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: julianafam.adv@gmail.com

João Augusto Troleis Castilho
Graduando em Ciências do Estado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
E-mail: joaoaugusto.tr@gmail.com

Samyra Cristielle Dias Leão Veloso
Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: samyraleao@yahoo.com.br

Lívia Vitória Amaral Mendes
Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: liviamendes417@gmail.com

Yandra Karolliny Santos de Carvalho
Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: yandracarvalho@dir.dout.ufmg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DESAFIOS NA MIGRAÇÃO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO BRASIL.

Gustavo Uruguay Castilho
Universidade Federal do ABC

Bruna Cunha de Carvalho
Universidade Federal do ABC

Miguel Said Vieira
Universidade Federal do ABC

RESUMO. A Universidade Federal do ABC realizou a migração de seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional, substituindo o Tidia-AE, baseado no AVA Sakai, pelo Moodle, diante das crescentes limitações técnicas do sistema anterior. O Tidia-AE apresentava instabilidade, lentidão e dificuldades de manutenção, especialmente em turmas com elevado número de estudantes, comuns no modelo pedagógico da universidade. Após análise técnica conduzida por grupo de trabalho, testes de desempenho e experiências positivas com instâncias isoladas do Moodle, optou-se por sua adoção institucional. O processo de transição envolveu projeto piloto, planejamento detalhado e capacitação da comunidade acadêmica. A migração enfrentou resistências iniciais, dificuldades na importação de conteúdos e necessidade de suporte contínuo. A pandemia de COVID-19 acelerou esse processo, ao exigir a virtualização completa do ensino e consolidar o Moodle como ferramenta central. A nova plataforma eliminou os principais problemas do sistema anterior, oferecendo maior estabilidade, escalabilidade e possibilidades pedagógicas ampliadas. A experiência da Universidade Federal do ABC reforça a importância da avaliação constante das ferramentas tecnológicas e do preparo institucional para mudanças estruturais em sua infraestrutura educacional.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem. Moodle. Tidia-AE. Gestão de Tecnologia Educacional. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são, hoje, componentes essenciais da infraestrutura educacional de instituições de ensino superior. Eles não apenas servem como repositório de materiais, mas também como plataformas para a interação, avaliação e desenvolvimento de atividades pedagógicas complexas, suportando tanto o ensino presencial como o ensino a distância e híbrido, conforme apontado por Cavalcante de Oliveira et al. (2024).

CC BY

A Universidade Federal do ABC, desde sua concepção, adota um modelo pedagógico interdisciplinar que requer que parte significativa de suas disciplinas possuam várias turmas de oferta, com número elevado de estudantes matriculados. Nesse contexto, a robustez e a escalabilidade do AVA institucional são cruciais para o bom andamento das atividades acadêmicas.

A partir de 2010, a Universidade Federal do ABC utilizou o Tidia-AE, um AVA customizado pelo Laboratório de Arquitetura e Redes de Computadores (LARC) da Universidade de São Paulo - USP, baseado no projeto de código aberto Sakai[1]. No entanto, com o crescimento da universidade e a intensificação do uso da plataforma, o sistema começou a apresentar severas limitações de desempenho, resultando em instabilidades e quedas frequentes. Além disso, as características do projeto (falta de clareza sobre licença, comunidade pequena, ausência de documentação e repositório públicos) dificultavam a administração e colaboração em torno do sistema, e acentuavam a gravidade de problemas pontuais de interface de usuário e acessibilidade. Diante desse cenário, a universidade iniciou um processo de avaliação que levou à decisão de migrar para outro AVA.

Este relato tem como objetivo publicizar a experiência vivenciada pela Universidade Federal do ABC durante esse processo de transição, relatando desde a identificação dos problemas, as motivações para a mudança, as etapas do projeto, as dificuldades encontradas e os resultados percebidos após a adoção do novo sistema.

1.1 A motivação para a mudança: o esgotamento do Tidia-AE

A decisão de migrar um sistema crítico como o AVA foi antecedida por debates institucionais e análises técnicas. O TIDIA-AE na Universidade Federal do ABC sofria em performance e estabilidade de forma intermitente, sendo frequente alvo de críticas e reclamações dos usuários; em função disso, em 14 de setembro de 2016, a universidade instituiu um grupo de trabalho (GT) para diagnosticar e propor soluções.

Os estudos do GT, apoiados na experiência dos técnicos, docentes, discentes e funcionários administrativos envolvidos no uso cotidiano do sistema, identificaram a principal causa dos problemas de performance: turmas com elevado número de usuários.

[1] https://www.sakailms.org/

Testes de estresse em turmas grandes (1800 inscritos) mostraram tempos de resposta inaceitáveis, com médias que podiam ultrapassar 300 segundos (5 minutos) para carregar uma página, e uma taxa de perda de dados de 28% com 100 acessos por segundo. Os testes de performance e avaliação foram feitos em ambiente clone do original, utilizando-se da ferramenta *Jmeter*[2] para simulação de tráfego e registro de dados de desempenho.

Essas turmas com muitos estudantes relacionavam-se a uma iniciativa em disciplinas com alta reprovação, em que se visava uniformizar aspectos das ofertas por meio de uso intenso do AVA, unificando as turmas no sistema. A iniciativa não era consensual na instituição: embora apoiada por um grupo engajado de docentes, a coordenação da área responsável pelo AVA (Núcleo de Tecnologias Educacionais, NTE) chegou a argumentar que, pelos critérios de avaliação institucional do INEP, as turmas unificadas deveriam ser divididas; a controvérsia em torno do AVA passou a combinar aspectos técnicos e pedagógicos.

1.2 A alternativa: O Moodle

Enquanto ocorriam os problemas com o Tidia-AE, buscava-se uma alternativa de AVA. Alguns docentes já utilizavam por conta própria sistemas externos aos da universidade, ou internos extra-oficiais, executando instâncias do AVA Moodle[3] (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). O Moodle oferecia recursos similares ao Tidia-AE, além de contar com uma vasta comunidade de usuários, desenvolvedores e pesquisadores (Gamage et al., 2022).

O GT sobre desempenho do Tidia-AE concluiu recomendando a implantação de um AVA eficiente e amplamente utilizado pela comunidade acadêmica. Juntamente com a experiência prévia de docentes e técnicos de TI com o Moodle, este surgiu como o principal candidato.

[2] https://jmeter.apache.org/
[3] https://moodle.org/

2 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Em 2017, o Comitê Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação (CETIC) aprovou a realização de um projeto piloto com o Moodle, que contou com a participação de docentes do Centro de Matemática, Computação e Cognição da universidade. O projeto piloto foi bem sucedido; disciplinas com cerca de 1800 alunos foram ministradas com uso intenso do Moodle sem incidentes de queda por sobrecarga. Esta fase foi facilitada pelo fato de muitos docentes já terem experiência prévia com o Moodle. Com base nos resultados do piloto, em julho de 2018 o CETIC aprovou por unanimidade a definição do Moodle como o AVA oficial da Universidade Federal do ABC, delegando o planejamento da migração ao NTE.

2.1 Dificuldades na Transição e o Impacto da Pandemia

Apesar da decisão institucional e dos resultados positivos do piloto, a transição não foi isenta de desafios. A migração de um sistema enraizado na cultura institucional para outro envolveu obstáculos técnicos e humanos:

- **Resistência à mudança:** Docentes e técnicos habituados ao Tidia-AE, mesmo com suas falhas, apresentaram uma resistência inicial natural.
- **Migração de conteúdo:** A transferência de anos de material pedagógico do Tidia-AE para o Moodle seria um desafio técnico significativo. A importação automática de todas as ferramentas não era possível devido à incompatibilidade entre os AVAs, e isso exigiria que muitos docentes recriassem manualmente atividades e configurações.
- **Capacitação e suporte:** Treinar uma comunidade acadêmica vasta e heterogênea em tempo hábil seria uma tarefa complexa, e requereria desenvolver materiais de apoio e estabelecer canais de suporte.

Assim, embora a coordenação do NTE tivesse passado em 2019 a docentes que eram abertamente favoráveis à adoção do Moodle, os planos de transição caminhavam de maneira mais cautelosa. A pandemia de COVID-19 em 2020, no entanto, atuou como um fator imprevisto e decisivo. A suspensão das atividades presenciais e a demanda por migrar atividades de ensino para o formato remoto tornaram imprescindível a adoção de um AVA

estável e funcional (Castiona et al., 2021). Além disso, os argumentos em defesa do Tidia-AE perderam força pelo fato de que o uso intenso do AVA não estaria mais associado apenas a um grupo de disciplinas (as de turmas unificadas): com quase toda a universidade realizando ensino remoto, as conhecidas instabilidades do Tidia-AE seriam um risco insustentável.

O contexto emergencial superou grande parte da resistência que ainda existia. Para apoiar a comunidade na transição acelerada, o NTE intensificou suas ações de capacitação, disponibilizando o curso "Planejamento de Cursos Virtuais", que orientou os docentes na adaptação de suas disciplinas para o formato online utilizando o Moodle; 30% do corpo docente concluiu, e 47% acessou essa formação, um número inédito para a instituição (Carvalho et al., 2023). Além do curso, foram criados tutoriais e guias com indicações de ferramentas para toda a comunidade acadêmica, garantindo o suporte necessário para a continuidade das atividades pedagógicas. Dessa forma, apesar de seus impactos negativos (inclusive para o ensino), a crise sanitária acelerou drasticamente o processo de migração a um AVA robusto na instituição.

3 DISCUSSÃO E RECOMENDAÇÕES

A adoção do Moodle como AVA oficial da Universidade Federal do ABC representou um marco na modernização de sua infraestrutura de tecnologia educacional. Os resultados imediatos foram a eliminação dos problemas crônicos de instabilidade e lentidão (o Moodle apresentou muito menos problemas, e a solução dos mesmos é facilitada por sua ampla comunidade). A instituição passou a contar com um ambiente confiável, capaz de suportar as demandas de acesso mesmo nos momentos de maior pico, como ficou evidente durante o período de ensino remoto emergencial.

A médio prazo, a mudança abriu novas possibilidades pedagógicas. A flexibilidade do Moodle, com seu vasto repositório de plugins, tem permitido que docentes explorem novas metodologias e ferramentas. A integração com outras plataformas, recursos de gamificação, anotação colaborativa de textos e questionários em tempo real são exemplos de estratégias que o Moodle facilita e que vem sendo adotadas pelo corpo docente.

3.1 Recomendações para Outras Instituições

Apresentamos a seguir algumas recomendações potencialmente úteis para instituições que planejem uma migração de AVA, com base na experiência da Universidade Federal do ABC:

- **Envolvimento:** o envolvimento e comunicação com segmentos variados da comunidade (docentes, discentes e técnicos de diversas áreas) facilita o diagnóstico, testes e prospecção.
- **Planejamento da migração de conteúdo:** é importante identificar os materiais que precisarão ser migrados, verificando sua compatibilidade entre AVAs; e informar aos usuários o que exigirá recriação manual, oferecendo suporte a essa tarefa.
- **Formação docente:** a oferta de formação, tanto técnica como pedagógica, auxilia o processo de migração. É importante envolver docentes da instituição no planejamento, e oferecer formatos adequados para atender a diferentes perfis de usuários.
- **Projetos piloto:** facilitam tanto a validação prévia do AVA a ser adotado, como a construção de familiaridade e capacidades internas para o momento da implantação.

4 CONCLUSÃO

O relato da experiência de migração do AVA Tidia-AE para o Moodle na Universidade Federal do ABC evidencia a importância de etapas de diagnóstico técnico, experimentação controlada e decisão colegiada na gestão de tecnologia educacional. A transição, embora com suas dificuldades inerentes de ordem técnica e cultural, foi uma resposta necessária às demandas de uma instituição em crescimento.

A pandemia de COVID-19, ao impor a necessidade de uma solução robusta para o ensino remoto, acelerou a implantação do Moodle; e os resultados validaram a decisão estratégica tomada anteriormente. A experiência da Universidade Federal do ABC pode servir como referência para outras instituições, demonstrando a importância da avaliação contínua de suas ferramentas tecnológicas e da prontidão para promover mudanças estruturais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Carolina Corrêa de; RODRIGUEZ, Carla Lopes; ABREU, Marcella dos Santos. **Teacher training at the Federal University of ABC during the Covid 2019 pandemic**. *In*: 2023 INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON COMPUTERS IN EDUCATION (SIIE), 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1109/SIIE59826.203.10423716. Acesso em: 6 ago. 2025.

CAVALCANTE DE OLIVEIRA, Josefa Kelly C.; SILVA FERREIRA, Lílian Franciele; BEZERRA SILVA, Vanessa Maria Costa. **Ambiente Virtual de Aprendizagem: interação e interatividade na educação a distância**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 8, 2024. Disponível em:https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15268. Acesso em: 8 jul. 2025.

GAMAGE, Sithara H. P. W.; AYRES, Jennifer R.; BEHREND, Monica B. **A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning**. *International Journal of STEM Education*, v. 9, art. 9, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x. Acesso em: 14 jul. 2025.

CASTIONIA, Remi; MELO, Adriana A. S.; NASCIMENTO, Paulo M.; RAMOS, Daniela L. **Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial**. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021*. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108. Acesso em: 14 jul. 2025.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A REVOLUÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

THE DIGITAL REVOLUTION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

LA REVOLUCIÓN DIGITAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dra. Lianny Sanchez Lopez
Universidade Do Estado De Minas Gerais

Dra. Renata De Souza França
Universidade Do Estado De Minas Gerais

Maria Alusca Dos Santos Lima
Universidade Do Estado De Minas Gerais

Marlon Filipe De Almeida Pádua
Universidade Do Estado De Minas Gerais

Ma. Rúbia Mara Pimenta De Carvalho E Castro
Universidade Do Estado De Minas Gerais

RESUMO. Este estudo analisa a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Física escolar no Brasil, por meio de uma abordagem bibliométrica. Foram selecionados 22 artigos da Base CAPES, publicados principalmente após 2020, impulsionados pela pandemia de COVID-19. As tecnologias mais utilizadas incluem jogos digitais, aplicativos móveis e recursos audiovisuais, que potencializam o engajamento e a inclusão. Contudo, desafios como infraestrutura precária, formação docente insuficiente e desigualdades de acesso limitam a implementação efetiva. Conclui-se que incorporar as TDIC na Educação Física oferece oportunidades de inovação pedagógica, exigindo investimentos em formação, infraestrutura e uma cultura escolar aberta às mudanças, para promover uma prática mais inclusiva, participativa e adaptada ao contexto digital.

Palavras-chave: Educação Física. Tecnologias Digitais. Ensino. Inovação pedagógica. Bibliometria.

ABSTRACT. This study analyzes the influence of Digital Information and Communication Technologies (DICT) on Physical Education in schools in Brazil using a bibliometric approach. Twenty-two articles were selected from the CAPES database, published primarily after 2020, driven by the COVID-19 pandemic. The most widely used technologies include digital games, mobile applications, and audiovisual resources, which enhance engagement and inclusion. However, challenges such as poor infrastructure,

CC BY

insufficient teacher training, and inequalities in access limit effective implementation. The conclusion is that incorporating DICT into Physical Education offers opportunities for pedagogical innovation, requiring investment in training, infrastructure, and a school culture open to change to promote more inclusive, participatory practices adapted to the digital context.

Keywords: Physical Education. Digital Technologies. Teaching. Pedagogical Innovation. Bibliometrics.

RESUMEN. Este estudio analiza la influencia de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la Educación Física en escuelas de Brasil mediante un enfoque bibliométrico. Se seleccionaron veintidós artículos de la base de datos CAPES, publicados principalmente después de 2020, impulsados por la pandemia de COVID-19. Las tecnologías más utilizadas incluyen juegos digitales, aplicaciones móviles y recursos audiovisuales, que promueven la participación y la inclusión. Sin embargo, desafíos como la infraestructura deficiente, la capacitación docente insuficiente y las desigualdades en el acceso limitan su implementación efectiva. La conclusión es que la incorporación de las TDIC en la Educación Física ofrece oportunidades para la innovación pedagógica, lo que requiere inversión en capacitación, infraestructura y una cultura escolar abierta al cambio para promover prácticas más inclusivas y participativas adaptadas al contexto digital.

Palabras clave: Educación Física. Tecnologías Digitales. Enseñanza. Innovación pedagógica. Bibliometría.

1 INTRODUÇÃO

A Revolução Digital, impulsionada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), promoveu mudanças profundas em diversos setores sociais, incluindo a educação e o esporte (Falsetti; Delbim; Martelli, 2021). Na Educação Física escolar, essas inovações ampliaram o acesso à informação e transformaram a forma como o esporte é consumido, ensinado e praticado (Mendes, 2009). Diante desse cenário, torna-se fundamental reavaliar metodologias e conteúdos, visando não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também o fortalecimento do pensamento crítico diante da influência midiática sobre o universo esportivo (Silva e Neto, 2016; Bévort; Belloni, 2009). Assim, esta pesquisa busca compreender as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras que incorporam as TDIC, mapeando tendências e desafios para promover uma formação mais crítica, inclusiva e alinhada às demandas atuais da sociedade.

2 JUSTIFICATIVA

Baseia-se na importância de compreender as transformações na Educação Física escolar no Brasil, impulsionadas pela crescente presença das Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDIC). Apesar do aumento do uso dessas tecnologias nas práticas pedagógicas, há uma lacuna na compreensão de seus efeitos reais na metodologia de ensino, no engajamento dos alunos e na formação dos professores. A pesquisa se destaca por utilizar uma abordagem bibliométrica, que possibilita mapear o panorama das publicações acadêmicas relacionadas ao tema, identificando tendências, avanços e desafios atuais. Essa estratégia fornece uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa do impacto das TDIC na prática escolar, contribuindo para uma compreensão mais atualizada e aprofundada. Além disso, a integração de conceitos históricos, pedagógicos e tecnológicos confere uma perspectiva interdisciplinar, enriquecendo a análise da evolução da Educação Física no contexto digital. A relevância do estudo reside na potencialidade de tornar o ensino mais atrativo, inclusivo e motivador, favorecendo a formação de hábitos saudáveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras. Assim, a pesquisa busca fomentar a elaboração de metodologias de ensino alinhadas às tendências tecnológicas, promovendo uma formação docente mais qualificada e uma experiência de aprendizagem mais significativa para os estudantes.

3 OBJETIVO GERAL

Analisar, por meio de revisão bibliométrica, como Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação influenciam na Educação Física escolar, na Educação Básica.

3.1 Específicos

- Explorar as transformações nas metodologias de ensino da Educação Física escolar.
- Avaliar como as ferramentas digitais têm sido integradas ao currículo de Educação Física nas escolas de Educação Básica.
- Analisar de que forma as tecnologias educacionais influenciam o processo de aprendizagem.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 História da Educação Física no Brasil

A história da Educação Física no Brasil reflete as transformações sociais, políticas e culturais do país. Desde o período colonial, as práticas corporais eram culturais e recreativas, vinculadas à espiritualidade indígena (Caminha, Gutierrez, Ramos). Com o Brasil Império (1822-1889), a disciplina começou a se estruturar formalmente, com destaque para a ginástica e a importância da educação moral e física (Serpa, Rui Barbosa). Na República (1890-1946), consolidou-se como obrigatória no ensino secundário, com foco na disciplina militarista e higienista (Darido; Rangel). Entre 1946 e 1980, predominou a ênfase na ginástica e esportes, utilizada pelo regime militar como ferramenta ideológica (Darido; Rangel). A partir dos anos 1980, novas abordagens pedagógicas passaram a valorizar o desenvolvimento integral, incluindo aspectos psicológicos e de saúde (Marinho, Ferreira; Sampaio). A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 reforçou a obrigatoriedade da Educação Física na educação básica, embora atualmente ainda enfrente desafios de valorização na escola (Brasil, CONFEF).

4.2 Prática esportiva escolar e suas transformações

Historicamente, a prática esportiva nas escolas brasileiras evoluiu de uma abordagem restrita, centrada em esportes tradicionais e de alto rendimento, para um modelo mais inclusivo e diversificado. Nas décadas de 1980 e 1990, houve um movimento de crítica ao esporte de rendimento, defendendo uma Educação Física voltada ao lazer, à saúde e à socialização (Castellani Filho, 2010).

Atualmente, as atividades esportivas incluem uma variedade de modalidades, adaptadas às diferentes faixas etárias e interesses dos estudantes, promovendo o desenvolvimento integral, além de valores como cooperação, respeito e solidariedade (Lima, 2015).

Entretanto, diversos desafios persistem, como a insuficiência de infraestrutura adequada, a formação de professores e a necessidade de metodologias que atendam à diversidade de habilidades e interesses. Assim, a prática esportiva deve ser entendida como um espaço de inclusão, de formação de cidadãos críticos e de promoção da saúde (Darido & Rangel, 2005).

4.3 Inserção das tecnologias digitais na Educação Física escolar

A incorporação das TDIC nas aulas de Educação Física tem se destacado como uma estratégia inovadora para diversificar as metodologias, motivar os estudantes e promover inclusão social (Kenski, 2012). Essas tecnologias incluem jogos digitais, aplicativos, dispositivos móveis, ambientes virtuais e recursos audiovisuais, que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem (Mendes & Morais, 2013).

Diversos estudos apontam que o uso de exergames, como Nintendo Wii e Kinect, aumenta o engajamento, melhora a coordenação motora e incentiva a prática regular de atividades físicas (Franzin et al., 2021; Segundo et al., 2022). Além disso, aplicativos móveis permitem o monitoramento do desempenho, incentivando hábitos mais saudáveis e autônomos (Paludo & Neuenfeldt, 2023).

Entretanto, a implementação dessas tecnologias ainda enfrenta obstáculos, como a insuficiência de infraestrutura, a resistência dos professores e a desigualdade no acesso (Holanda Segundo et al., 2022). Assim, é fundamental refletir criticamente sobre o uso das TDIC, promovendo formação adequada e estratégias inclusivas.

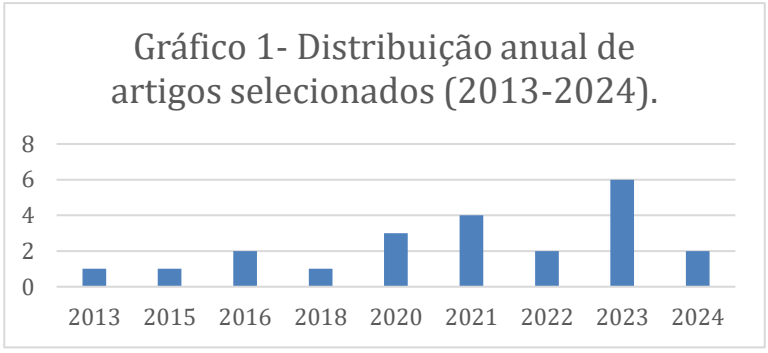
5 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo, intitulado “A Revolução Digital na Educação Física escolar: uma revisão de literatura”, é de abordagem bibliométrica, combinando métodos quantitativos e qualitativos. Foram consultados artigos na Base CAPES usando as palavras-chave “TECNOLOGIA AND EDUCAÇÃO FÍSICA” AND “ESCOLA OR ENSINO”, sem restrições de idioma ou período. Inicialmente, identificaram-se 819 artigos, dos quais 22 foram selecionados após análise de resumos e critérios de relevância, considerando acesso livre. Esses artigos foram analisados por meio de análise de conteúdo para compreender a relação entre TIC e Educação Física escolar. A abordagem visa mapear a evolução das publicações e aprofundar a compreensão das implicações das tecnologias na prática pedagógica, promovendo reflexão crítica sobre os impactos na formação dos alunos.

6 RESULTADOS

A pesquisa analisou 22 artigos sobre a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Educação Física escolar. Observou-se um crescimento das publicações a partir de 2020, refletindo a adaptação às demandas tecnológicas durante a pandemia de COVID-19 e a consolidação das TDIC como ferramentas permanentes na escola. Quanto ao nível de ensino, a maioria dos estudos foca no Ensino Fundamental II, devido à maior familiaridade dos estudantes com tecnologias digitais e maior flexibilidade metodológica. Menor destaque é dado ao Ensino Fundamental I, por cautela no uso de TDIC com crianças pequenas, e ao Ensino Médio, possivelmente por sua abordagem mais tradicional. Muitos artigos também não especificam o nível de ensino, abordando o tema de forma mais geral.

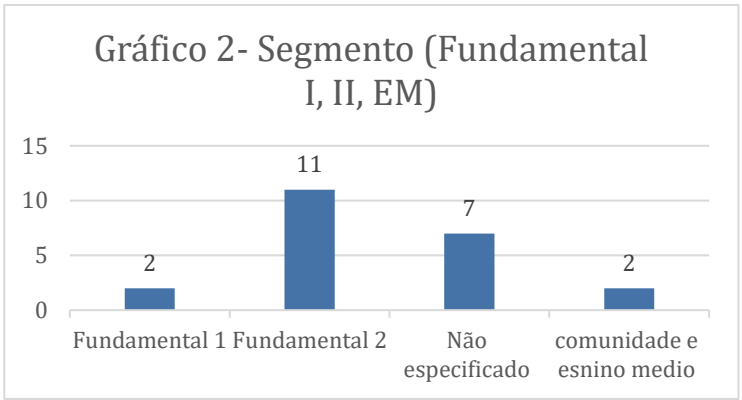
Gráfico 1:



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base em dados do Portal de Periódicos CAPES

Foi realizado um mapeamento do nível de ensino abordado nos artigos, conforme o Gráfico 2, com o objetivo de identificar as etapas da Educação Básica mais presentes nas pesquisas sobre o uso das TDIC na Educação Física escolar.

Gráfico 2:



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base em dados do Portal de Periódicos CAPES

6.1 Tipos de tecnologias utilizadas

A análise revelou uma variedade de recursos tecnológicos utilizados nas aulas de Educação Física, classificados conforme suas características pedagógicas:

Jogos digitais e exergames: ferramentas como Cartola FC, Just Dance, Kinect e Nintendo Wii promoveram desenvolvimento motor, engajamento e letramento esportivo (Mendes e Morais, 2013; Franzin et al., 2021; Segundo et al., 2022).

Aplicativos móveis e plataformas online: suporte na organização, envio de materiais e avaliação, incluindo Google Fit, Apple Health, WhatsApp, YouTube, Google Classroom e Canva (Paludo e Neuenfeldt, 2023; Araújo e Calvacante, 2023; Stack et al., 2023).

Dispositivos móveis: smartphones, tablets e notebooks facilitaram gravações, feedback e acesso a conteúdos digitais, além de promoverem o letramento digital esportivo (Moura e Morales, 2015; Moura et al., 2023; Santana e Venâncio, 2024).

Ambientes virtuais e gamificação: plataformas como Jogos360, Educa Jogos e Escola Games usaram elementos de jogos para motivar, estimular o raciocínio lógico e dinamizar as atividades (Rabelo, Silva e Fontenele, 2021).

Vídeos, redes sociais e mídias digitais: recursos audiovisuais, vídeos produzidos pelos alunos e redes sociais ampliaram o envolvimento e a ressignificação dos conteúdos, especialmente no ensino remoto (Morais e Brito, 2018; Lopes & Freire, 2023).

6.2 Desafios na implementação das TDIC

Apesar do potencial, os estudos destacam obstáculos relevantes:

Infraestrutura inadequada: Escassez de dispositivos, conexão instável, ambientes de prática limitados (Morais & Brito, 2018).

Formação de professores: Falta de capacitação específica, resistência à inovação, insegurança no uso das ferramentas digitais (Paludo & Neuenfeldt, 2023).

Desigualdade de acesso: Disparidades socioeconômicas que limitam o uso de recursos digitais em diferentes contextos escolares (Santana & Venâncio, 2024).

Resistência cultural: Cultura pedagógica tradicional, foco na prática esportiva convencional, resistência à mudança (Araújo & Calvacante, 2023).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Física escolar no Brasil apresenta potencial significativo para promover inovação pedagógica, maior engajamento e inclusão dos estudantes. Os resultados evidenciam um crescimento das publicações a partir de 2020, impulsionado pela pandemia do COVID-19, com destaque para recursos como jogos digitais, aplicativos móveis e mídias audiovisuais, que têm contribuído para diversificar as práticas pedagógicas. Contudo, persistem limitações importantes, como a infraestrutura precária, a formação insuficiente dos docentes e as desigualdades de acesso às tecnologias, que dificultam uma implementação efetiva. Para avançar, é fundamental investimento em capacitação docente, melhoria da infraestrutura escolar e o desenvolvimento de uma cultura escolar mais aberta às mudanças tecnológicas. Trabalhos futuros devem aprofundar estudos sobre estratégias inclusivas, avaliação de impactos a longo prazo e propostas de políticas públicas que assegurem acesso equitativo às TDIC, promovendo assim uma Educação Física mais inovadora, participativa e alinhada às demandas do contexto digital.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Allyson Carvalho de; CAVALCANTE, Everton. A Aproximação de Professores de Educação Física com Mídia e Tecnologia e seus Reflexos com Relação à Pandemia de Covid-19. e-Curriculum, São Paulo , v. 21, e61515, 2023 Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100109&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jul. 2025. Epub 13-Nov-2023. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61515.

FALSETTI, Marcos Roberto; DELBIM, Lucas Risseti; MARTELLI, Anderson. DESAFIOS DA INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida , [S. l.], v. 13, n. 1, 2020. DOI: 10.36692/v13n1-4r. Disponível em: https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/640.. Acesso em: 23 jul. 2025.

FARIA, J. P. O.; GOMES, G. R. R.; NASCIMENTO, M. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto educação física escolar: análises sobre as abordagens Instrucionistas e Construcionistas. Research, Society and Development, v. 10, n. 16, e89101623399, 2021. DOI:http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23399 . Acesso em: 22 jul. 2025.

FIEL, Priscila Fátima da Silva. Educação física e tecnologia: o processo de "tecnização" educacional, Evandro Antonio Corrêa, Dagmar Hunger. Dialogia, São Paulo, n. 35, maio/ago. 2020. Resenha, p. 283-290. Disponível em: https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.17180.

FRANZIN, Áiron B. de OL; SILVA, ARN; DE MELO, IG Dança com exergames como estratégia de promoção da atividade física na escola / Dance with exergames as a strategy to promote physical activity at school. Brazilian Journal of Development , [S. l.] , v. 7, n. 10, p. 98604–98613, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n10-265. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/38020. Acesso em: 23 jul. 2025.

HOLANDA SEGUNDO, F. P.; SOUSA, J. B.; SILVA, A. R. S. Jogos eletrônicos como instrumentos de aprendizagem dentro da Educação Física escolar. Research, Society and Development, v. 11, n. 15, e179111537059, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i15.37059. Acesso em: 22 jul. 2025.

Jogos eletrônicos como instrumentos de aprendizagem dentro da Educação Física escolar. Research, Society and Development, v. 11, n. 15, e179111537059, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i15.37059. Acesso em: 22 jul. 2025.

LEMKE, C. E. Resgate histórico da Educação Física escolar no Brasil. In: XVI ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH-RS, online, 2022. Anais... Disponível em: https://www.eeh2022.anpuh-rs.org.br/resources/anais/12/anpuh-rs-eeh2022/1658143344_ARQUIVO_4e4ff59ba664840f82cf790a4e7c93dd.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

LIMA, R. R. História da Educação Física: algumas pontuações. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 7, n. 13, p. 246-257, jan.-jun. 2015.

LOPES, Marcos Antonio Campelo; FREIRE, Elisabete dos Santos. MÍDIA-EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA CRÍTICA DA PERSPECTIVA FANTINIANA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 8, p. 2270–2280, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i8.11063. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11063. Acesso em: 23 jul. 2025.

MARTINS, R.S.; RANGEL, I.R.G.A adoção de tecnologias digitais em aulas de educação física no ensino médio: uma revisão sistematizada da literatura. Rev. Tecnol. Soc., Curitiba, v. 18, n. 51, p 286-300, abr./jun., 2022. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/14944. Acesso em: 22 Jul. 2025

MELO, Lucas Rafael Pacheco de; CUNHA, Sérgio Melo da; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Educação física escolar, tecnologias digitais e saúde: incursões exploratórias pela literatura. Motrivivência, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01–18, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e72861. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72861. Acesso em: 23 jul. 2025.

METZNER, A. C.; RODRIGUES, W. A. Educação Física escolar brasileira: do Brasil império até os dias atuais. Disponível em: https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/16/30032011211147.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

MORAIS, F. A. F.; BRITO, G. S. O uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o aumento da apropriação dos conteúdos abordados nas aulas de educação física. Ens. Tecnol. R., Londrina, v. 2, n. 2, p. 202-212, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/8156>. Acesso em: 22 de jul. 2025

MORAIS, R. A. R.; MENDES, D. S. O esporte-simulação: o que é possível aprender com os jogos eletrônicos? v. 8, n. 1, p. 209-238, jan./abr. 2013. ISSN 1809-0354. Acesso em: 22 jul. 2025.

MOURA, Thaiene Camila Beltrão et al . Percepção de professores e alunos sobre o uso de tecnologias interativas nas aulas de Educação Física. Educ. fís. cienc., Ensenada , v. 25, n. 3, p. 11, dic. 2023 . Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612023000300011&lng=es&nrm=iso>. acessado em 22 jul. 2025. https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e271

OLIVEIRA, G. T.; MAZZI, B. L.; UNGHERI, B. O.; CAMPOS, P. A. F.; FERREIRA, R. M. Escola x tecnologia: reflexões sobre a formação de professores de educação física. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 17–22, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p17. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23322. Acesso em: 23 jul. 2025.

PALUDO, Elaine Marilene Stack; NEUENFELDT, Derli Juliano. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE REVISÃO. Revista Signos, [S. l.], v. 44, n. 1, 2023. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v44i1a2023.3356. Disponível em: https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3356. Acesso em: 22 jul. 2025.

RABELO, J.; SILVA, I.; FONTENELE, L. A educação e a gamificação: Possibilidades nas aulas remotas. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v. 14, n. 3, p. 22-28, 2022. DOI: 10.24979/ambiente.v14i3.1055. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1055. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANTANAL. S.; VenâncioP. E. M. Ambiente virtual customizado com jogos eletrônicos para aulas de educação física do ensino fundamental II. Revista Acervo Educacional, v. 6, p. e15667, 23 fev. 2024.

SILVA, S. A. da; LOURENÇO, G. R.; NIQUINI CARÍSSIMO, J. M. Educação física escolar e o envolvimento dos alunos: o uso dos exergames. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 22, p. e31753, 2024. DOI: 10.36453/cefe.2024.31753. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/31753. Acesso em: 23 jul. 2025.

SILVA, W. N. L. da, & Pacheco Neto, M. (2017). A mídia esportiva e a sua relação com a Educação Física escolar. Horizontes - Revista De Educação, 4(8), 60–79. Recuperado de https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/5733

SIQUEIRA SANTOS, Amanda; LUZ MOURA, Diego; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM O ENSINO REMOTO NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS. Revista Didática Sistêmica, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 151–167, 2024. DOI: 10.14295/rds.v25i1.15510. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/15510. Acesso em: 22 jul. 2025.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital, Buenos Aires, ano 17, n. 169, jun. 2012. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

VAGHETTI, César Augusto Otero; VIEIRA, Karina Langone; BOTELHO, Silvia Silva da Costa. Cultura digital e Educação Física: problematizando a inserção de Exergames no currículo. Educ. Teoria Prática, Rio Claro , v. 26, n. 51, p. 3-18, abr. 2016 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062016000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jul. 2025. https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n51.p018.

VIANA, S. C.; COELHO, A. P.; GUIMARÃES, C. D.; SILVA, G. dos S. da; DALOSSI, H. F.; SANTOS, L. de J.; BRITO, R. M. G.; SILVA, R. V. da. EDUCAÇÃO FÍSICA, LUDICIDADE, RECREAÇÃO E LAZER. Revista Contemporânea, [S. l.], v. 4, n. 4, p. e4011, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N4-121. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4011. Acesso em: 23 jul. 2025.

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

USO DO *MICROLEARNING* PARA DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E AÇÕES INSTITUCIONAIS VIA REDES SOCIAIS DIGITAIS

USE OF MICROLEARNING FOR DISSEMINATING EDUCATIONAL PRACTICES AND INSTITUTIONAL ACTIONS VIA DIGITAL SOCIAL MEDIA

USO DEL MICROLEARNING PARA LA DIVULGACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ACCIONES INSTITUCIONALES A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES DIGITALES

Naiara Rocha Guarini Alves
Universidade de Brasília

Letícia da Cruz Souza Flores
Universidade de Brasília

Ivan Carlos Pereira Gomes
Universidade de Brasília

RESUMO. Este artigo propõe apresentar os impactos do uso do *microlearning* como ferramenta de divulgação e publicização universitárias mediada pelas redes sociais digitais. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa que se aproxima de um estudo de caso, realizada no Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais da Universidade de Brasília (CEAD/UnB). A ação consistiu na produção e publicação, entre 2022 e 2025, de uma série com 30 vídeos no formato de pílulas do conhecimento com conteúdos pedagógicos e informativos voltados à comunidade acadêmica, com abordagens temáticas variadas. Os conteúdos foram publicados nas contas do Instagram e do YouTube do Centro, com linguagem simples, estética visual alinhada às tendências atuais de produção audiovisual para mídias sociais e foco na usabilidade. A análise dos dados evidenciou resultados relevantes em termos de alcance, engajamento e visibilidade institucional, demonstrando comportamentos distintos entre as plataformas. No Instagram, o público respondeu de modo mais expressivo a temas relacionados à rotina acadêmica. Já no YouTube, assuntos voltados a aspectos de aprendizagem e formação continuada apresentaram maior interesse. Conclui-se que o uso combinado do *microlearning* com estratégias adaptadas a cada plataforma ampliou o impacto institucional, diversificou os formatos de ensino e fortaleceu a presença digital do CEAD/UnB, o que demonstra o potencial pedagógico das redes sociais digitais como espaços legítimos de formação, comunicação e democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Microlearning. Educação. Inovação. Redes Sociais Digitais. Comunicação Institucional.

ABSTRACT. This article aims to present the impacts of using microlearning as a tool for university dissemination and outreach mediated by digital social networks. It is descriptive research with a

CC BY

qualitative approach, close to a case study, conducted at the Center for Distance Education and Educational Technologies of the University of Brasília (CEAD/UnB). The initiative consisted of producing and publishing, between 2022 and 2025, a series of 30 knowledge pills in video format with pedagogical and informative content aimed at the academic community, covering a variety of themes. The content was published on the Center's Instagram and YouTube accounts, using simple language, visual aesthetics aligned with current audiovisual production trends for social media, and a focus on usability. Data analysis revealed significant results in terms of reach, engagement, and institutional visibility, highlighting distinct behaviors between platforms. On Instagram, the audience responded more expressively to topics related to academic routines, while on YouTube, subjects focused on learning and continuing education drew greater interest. It is concluded that the combined use of microlearning with strategies adapted to each platform expanded institutional impact, diversified teaching formats, and strengthened the digital presence of CEAD/UnB, evidencing the pedagogical potential of digital social networks as legitimate spaces for education, communication, and knowledge democratization.

Keywords: Microlearning. Education. Innovation. Digital Social Networks. Institutional Communication.

RESUMEN. Este artículo propone presentar los impactos del uso del microlearning como herramienta de divulgación y proyección universitaria mediada por las redes sociales digitales. Se trata de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, cercana a un estudio de caso, realizada en el Centro de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la Universidad de Brasilia (CEAD/UnB). La acción consistió en la producción y publicación, entre 2022 y 2025, de una serie de 30 vídeos en formato de píldoras del conocimiento con contenidos pedagógicos e informativos dirigidos a la comunidad académica, con enfoques temáticos variados. Los contenidos se publicaron en las cuentas de Instagram y YouTube del Centro, con un lenguaje sencillo, una estética visual alineada con las tendencias actuales de producción audiovisual para redes sociales y un enfoque en la usabilidad. El análisis de los datos mostró resultados relevantes en términos de alcance, participación y visibilidad institucional, evidenciando comportamientos distintos entre las plataformas. En Instagram, el público respondió de forma más expresiva a temas relacionados con la rutina académica, mientras que en YouTube despertaron mayor interés los contenidos orientados al aprendizaje y a la formación continua. Se concluye que el uso combinado del microlearning con estrategias adaptadas a cada plataforma amplió el impacto institucional, diversificó los formatos de enseñanza y fortaleció la presencia digital del CEAD/UnB, lo que evidencia el potencial pedagógico de las redes sociales digitales como espacios legítimos de formación, comunicación y democratización del conocimiento.

Palabras clave: Microlearning. Educación. Innovación. Redes Sociales Digitales. Comunicación Institucional.

1 INTRODUÇÃO

A educação e a sociedade se influenciam mutuamente em um processo dialético no qual mudanças em uma refletem na outra (Saviani, 2007). No cenário contemporâneo, percebe-se que essa relação traz uma mudança expressiva na inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano das pessoas, refletindo em novos desafios e possibilidades para a educação. Como apresentado no Relatório Digital 2025 (Kemp, 2025), no Brasil, 97,9% da população com idade acima de 16 anos utiliza

redes sociais digitais com permanência média de 3 horas e 32 minutos por dia em plataformas. Esse uso expressivo das redes como espaços de conexão e ecossistemas complexos de interações sociais (Soares Dias Vermelho, 2019; Recuero, 2009) é exemplo desses novos desafios e potencialidades, pois a intensificação de uso desses espaços digitais revela como eles se tornaram parte central no cotidiano, sinalizando mudanças significativas na forma de produzir, acessar e compartilhar informações.

Nesse contexto, destacam-se novas abordagens de aprendizagem como o conectivismo, no qual o conhecimento é compreendido como algo estruturado em redes digitais, rompendo com o modelo tradicional de transmissão linear (Witt; Rostirola, 2020); os multiletramentos, que valorizam a diversidade cultural e a linguagem multimodal na aprendizagem digital (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016); e o construcionismo, que defende a aprendizagem ativa por meio da criação de artefatos concretos mediados por tecnologia, com o aprendiz como protagonista (Kripka *et al*., 2020).

Assim, considerando essas abordagens teóricas, pode-se compreender como as práticas educativas são reconfiguradas para além dos espaços formais e das metodologias tradicionais. Nessa perspectiva, as redes sociais digitais surgem como ambientes — informais — de aprendizagem, nos quais os sujeitos aprendem de maneira autônoma, situacional e contínua, com destaque para a prática do *microlearning*, que vem se consolidando como estratégia eficaz de mediação educativa em plataformas digitais.

Este artigo se propõe a apresentar os impactos do uso do *microlearning* como ferramenta de divulgação e publicização universitárias mediada pelas redes sociais digitais. Optou-se por realizar uma pesquisa descritiva (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), pois o foco esteve em caracterizar um fenômeno, mapeando e organizando informações. Além disso, este estudo possui natureza interpretativa e empírica, com ênfase na singularidade do caso, buscando interpretar e compreender o fenômeno a partir do uso de múltiplas fontes de informação, características de estudos qualitativos que se aproximam de um estudo de caso (Creswell, 2014; Stake, 2011).

2 *MICROLEARNING*

A transformação digital e a popularização dos dispositivos móveis desafiam as instituições educacionais a repensarem sua comunicação com a sociedade. Nesse

cenário, o *microlearning* emerge como uma estratégia inovadora e responsiva para a disseminação de conteúdos em ambientes digitais. Também chamado de microaprendizagem, caracteriza-se pela entrega de pequenos blocos de conteúdos, de curta duração e fácil assimilação, acessíveis a qualquer tempo e lugar, o que favorece a retenção e a adaptação à rotina dos alunos (Rios *et al.*, 2020).

Segundo Cavalcanti e Filatro (2020), o *microlearning*, como metodologia ágil, permite consumo rápido e contextualizado da informação, promovendo engajamento e ajudando a lidar com a sobrecarga cognitiva por meio da fragmentação em unidades gerenciáveis. Quando aplicado em redes sociais, o potencial de alcance e viralização são ampliados, podendo gerar maior engajamento, motivação e desempenho dos espectadores (Denisova, 2020; Cruz *et al*, 2022).

No entanto, sua eficácia depende de um design instrucional bem planejado que, para Filatro (2019), deve-se basear em práticas contextualizadas, centradas no aprendiz e impulsionadas pela tecnologia. Dessa forma, a elaboração do conteúdo deve ir além da simples fragmentação em vídeos curtos, com o objetivo de tornar o microlearning não só uma tendência, mas uma mudança de paradigma no ensino e na comunicação.

2.1 Aprender em 60 segundos: o projeto de *microlearning* do CEAD/UnB

O Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais da Universidade de Brasília (CEAD/UnB)se consolidou como referência na oferta de formações a distância, atuando em ensino, pesquisa e extensão com uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas à educação. Com o retorno presencial no pós-pandemia, foi identificada, por meio de relatórios dos atendimentos da Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC) do Centro que eram realizados por e-mail, telefone e *chatbot*, uma tendência crescente de interesse por inovação pedagógica e suporte ao uso do Moodle — Sistema de Gestão da Aprendizagem utilizado na instituição —, revelando a necessidade de estratégias que integrassem soluções técnicas, práticas pedagógicas inovadoras e fortalecimento da cultura digital na instituição.

A partir da constatação desse cenário, em 2022, iniciou-se a fase de análise de temas relevantes à comunidade universitária. Optou-se pelo uso de entrevistas não-diretivas, pois os entrevistados, responsáveis por atender solicitações por meio do

suporte ao usuário, possuíam competência para relatar suas experiências sem perguntas diretas, sendo suficiente apenas a indicação de um tema geral e o incentivo à reflexão sobre situações específicas (Hoffmann; Oliveira, 2009).

Nessa perspectiva, a entrevista ocorreu com seis membros do corpo técnico-administrativo do órgão: dois atuavam na área de tecnologia da informação (com mais de dez anos de experiência); três, no atendimento pedagógico, (com dois a cinco anos de experiência); e um na assessoria, vinculado à direção (com quatro anos de experiência). Os dados foram registrados em diário de campo, contendo elementos essenciais das respostas, extratos das conversas e impressões do pesquisador (Flick, 2008). Os registros permitiram melhor compreensão das demandas por inovação pedagógica e do volume de atendimentos da unidade. Considerando a frequência de temáticas nas entrevistas e a recorrência nos relatórios, emergiram cinco eixos temáticos: metodologias ativas; acessibilidade; recursos disponíveis no Moodle institucional; comunicação institucional; e serviços acadêmicos e divulgação de eventos formativos.

Após a etapa de levantamento de dados, iniciou-se a elaboração do produto educacional de *microlearning* com base na estrutura do Quadro 1.

Quadro 1 – Modelo para produção do conteúdo

Blocos	Pergunta-chave respondida pelo bloco
Apresentação	Para que estudar este tema?
Definição	O que esse tema significa?
Aplicação	Como esse tema é aplicado?
Exemplos	Quais são as aplicações dos conceitos apresentados?
Saiba mais	Onde encontrar mais informações sobre o tema?
Referência	Quais são as fontes que tratam do tema?

Fonte: Adaptado de Filatro (2018; 2019).

As diretrizes para produção dos conteúdos foram definidas com foco em uma linguagem simples e em formatos compatíveis com o consumo em mídias sociais, a saber:

- vídeos com até 60 segundos, seguindo o formato de “reels” (Instagram) e “shorts” (YouTube), e considerando a lógica de atenção nas redes sociais digitais;
- publicações quinzenais ou mensais, ajustadas ao calendário acadêmico e à demanda por temas específicos; e

- comunicação acessível e inclusiva, evitando a utilização de terminologias técnicas ou jargões de áreas.

Entre dezembro de 2022 e janeiro de 2025, foram produzidos e publicados 30 (trinta) vídeos curtos, com identidade visual marcada pela estética de colagem, e veiculados nas redes sociais oficiais do Centro (Instagram e YouTube).

No primeiro ano do projeto, foram produzidos 13 vídeos com conteúdos de caráter pedagógico, relacionados aos eixos de metodologias ativas, acessibilidade e uso do Moodle Institucional. Essa fase teve como foco fomentar práticas pedagógicas mais inovadoras, inclusivas e centradas no uso das TDIC. Com o avanço da iniciativa, os conteúdos passaram a enfatizar uma atuação mais integrada à rotina universitária, consolidando-se como uma estratégia de mediação entre a instituição e sua comunidade.

3 DISCUSSÕES

O projeto de *microlearning* teve duração de dois anos, com a produção e publicação de 30 vídeos curtos nas redes sociais do Centro (YouTube e Instagram). Os conteúdos contemplaram temas de caráter pedagógico e institucional, o que levou à sua organização em duas categorias de análise: **inovações pedagógicas** e **comunicação e serviços acadêmicos**. Essa categorização permitiu compreender o desempenho dos diferentes tipos de conteúdo em cada plataforma e revelou interesses e engajamentos distintos.

No YouTube, vídeos da categoria **inovações pedagógicas**, com temas como metodologias ativas e uso pedagógico de recursos do Moodle, tiveram maior interesse e engajamento, representados pelo número de visualizações[1] (53,6%) e adesão de novos inscritos[2] (64,8%), em comparação com o grupo de vídeos sobre **comunicação e serviços acadêmicos** — que trataram de orientações práticas sobre a rotina universitária (calendário acadêmico, serviços e recursos digitais) — cujos percentuais de visualização e de novos inscritos foram menores (46,4% e 35,2%, respectivamente).

Já no Instagram, os resultados se mostraram contrários aos do YouTube. Enquanto vídeos da categoria **comunicação e serviços acadêmicos** apresentaram bom

[1] Número de vezes que um conteúdo é exibido aos usuários da plataforma.
[2] Designa o usuário que optou por acompanhar os conteúdos do canal de forma contínua.

desempenho de alcance/curtidas[3] (72,3%) e visualizações (76,7%), vídeos da categoria **inovações pedagógicas**, por sua vez, demonstraram percentuais menores (27,6% de alcance/curtidas e 23,3% de visualizações), o que demonstra a eficácia dessa plataforma na divulgação de informações institucionais.

A respeito da categoria de comunicação e serviços acadêmicos, os conteúdos demonstram alinhamento com demandas pontuais e datas estratégicas do calendário acadêmico, evidenciando o Instagram como um canal ágil para comunicação de atividades e eventos de relevância acadêmica e institucional. Por outro lado, o YouTube favorece a busca por conteúdos mais explicativos e voltados à formação.

Importante ressaltar que as diferenças de comportamentos entre as redes sociais analisadas, conforme demonstrado, não indicam variações na qualidade dos conteúdos abordados, mas refletem características específicas do público em cada plataforma. Enquanto no YouTube os usuários tendem a buscar conteúdos com maior profundidade e foco formativo, no Instagram o consumo é mais ágil, visual e voltado para demandas informacionais imediatas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito das **redes sociais digitais**, este estudo possibilitou identificar o potencial e compreender, de modo estratégico, o uso das plataformas analisadas. No Youtube, por exemplo, ficou evidente que os usuários tendem a buscar conteúdos com maior profundidade e foco formativo. Já no Instagram, o consumo é mais ágil, visual e voltado para demandas informacionais imediatas.

No que tange ao ***microlearning***, este se mostrou uma ferramenta eficaz não apenas como recurso educativo, mas também como mecanismo de comunicação e aproximação entre universidade e comunidade acadêmica, possibilitando maior inserção e fortalecimento do Centro de Educação a Distância nas redes sociais ao disseminar comunicados institucionais e instigar a reflexão sobre inovações pedagógicas no ambiente universitário.

[3] Interação positiva expressa por meio de um clique em botão específico para aprovação.

Os resultados reforçam que **o *microlearning* contribui para uma aprendizagem flexível e adaptada às rotinas contemporâneas** na medida em que promove conteúdos curtos, acessíveis e de rápida assimilação, especialmente úteis em contextos de atenção fragmentada. Além disso, a pesquisa contribui ao demonstrar como estratégias digitais inovadoras podem potencializar a comunicação institucional e ampliar as oportunidades de formação e inspirar novas práticas pedagógicas baseadas em mídias sociais, reforçando a inseparabilidade entre educação e tecnologia no cenário atual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguistica Aplicada**, v. 16, p. 623-650, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/?lang=pt Acesso em: 18 jul. 2025

CRESWELL, John W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-book*. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848893/. Acesso restrito. Acesso em: 01 set. 2025.

CRUZ, Ederval Pablo Ferreira; GOMES, Geórgia Regina Rodrigues; AZEVEDO FILHO, Edson Terra. Microlearning como uma nova abordagem tecno-pedagógica: uma revisão. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 11, n. 6, p. e47611629548, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29548. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29548. Acesso em: 03 jul. 2025.

DENISOVA, A. How to Define "Viral" for Media Studies?. **Westminster Papers in Communication and Culture**, v. 15, n. 1, p. 1–4, 2020. DOI: https://doi.org/10.16997/wpcc.375. Disponível em https://www.westminsterpapers.org/article/id/284/. Acesso em 22 jul. 2025

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa; AZEVEDO JR., Delmir Peixoto; NOGUEIRA, Osvaldo. **DI 4.0 - Inovação em educação corporativa.** 1. ed. São Paulo: Saraiva Somos, 2019. v. 1. 258p. *E-book*. Disponível em https://consulta.bce.unb.br/acervo/5252791. Acesso restrito. Acesso em 12 jul. 2025.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1ª edição. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. v. 1. 288 p.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008. *E-book*. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536318523/. Acesso restrito. Acesso em: 01 set. 2025.

HOFFMANN, Maria Vitória; OLIVEIRA, Isabel Cristina Santos. Entrevista não-diretiva: uma possibilidade de abordagem em grupo. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 62, n.

6, p. 923–927, dez. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-71672009000600021. Acesso em: 1 set. 2025.

KEMP, S. **Digital 2025: Brazil**. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2025-brazil. Acesso em: 20 jul. 2025.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute et al. Ensino, aprendizagem e novas tecnologias: relações entre abordagens teóricas clássicas e contemporâneas. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 16, n. 37, p. 39-53, dez. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v16i37.8003. Acesso em: 19 jul. 2025.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. v.1, 191p. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/259328435_Redes_Sociais_na_Internet Acesso em: 18 jul. 2025

RIOS, Danillo Luis de Sousa; GOMES, Alex Sandro; OMENA MARQUES ALVES, Felipe; PEREIRA, Aluísio José; MARQUES QUEIROS, Leandro. Aplicabilidade da microaprendizagem para dispositivos móveis. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 269–279, 2023. DOI: 10.22456/1679-1916.129182. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/129182. Acesso em: 03 jul. 2025.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María D. P B. Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. *E-book*. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848367/. Acesso restrito. Acesso em: 01 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES DIAS VERMELHO, Sônia Cristina; VELHO, Ana Paula Machado; BONKOVOSKI, Amanda; PIROLA, Alisson. Refletindo sobre as redes sociais digitais. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 126, p. 179-196, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/4JR3vpJqszLSgCZGVr88rYf/?lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2025.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. *E-book*. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788563899330/. Acesso restrito. Acesso em: 01 set. 2025.

TEIXEIRA WITT, Diego; CRISTINA MARTINI ROSTIROLA, Sandra. Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 4, p. 1012–1025, 2020. DOI: 10.15536/thema. V16.2019.1012-1025.1583. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1583. Acesso em: 19 jul. 2025.

Sobre os autores

Naiara Rocha Guarini Alves
Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com especialização em MBA Executivo em Gestão Empresarial, pelo Centro Universitário de

Maringá, e Mestrado em Educação em andamento pela Universidade de Brasília. Atua, desde 2022, no Centro de Educação a Distância (CEAD/UnB) com foco no planejamento, assessoramento pedagógico e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à inovação educacional e à oferta de cursos na modalidade a distância.
E-mail: naiara.rocha@unb.br

Letícia da Cruz Souza Flores
Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com especialização em Psicopedagoga pela Universidade Cruzeiro do Sul. Analista em Educação da UnB lotada no Centro de Educação a Distância e Tecnologias Digitais (CEAD) desde 2022, atua no planejamento, assessoramento pedagógico e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à inovação educacional e à oferta de cursos na modalidade a distância. Representa o Centro na Câmara de Extensão da UnB, atua como tutora a distância e como Coordenadora não bolsista do Polo Darcy Ribeiro.
E-mail: leticia.souza@unb.br

Ivan Carlos Pereira Gomes
Licenciado em Física e mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com especializações em Educação e Tecnologias: Design Instrucional (UFSCar) e em Inovação e Tecnologias na Educação (Enap). Possui experiência na elaboração de soluções de aprendizagem voltadas ao setor público, em projetos de educação a distância e na tutoria e supervisão de cursos de extensão. Atualmente é Analista em Educação na Universidade de Brasília (UnB), integrando a equipe do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (CEAD).
E-mail: ivan.gomes@unb.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

DIÁLOGOS PRELIMINARES SOBRE A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PRELIMINARY DIALOGUES ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION

DIÁLOGOS PRELIMINARES SOBRE LA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL Y LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Camila Amadi
Universidade Federal de São Carlos

Verônica Correia da Silva
Universidade Federal de São Carlos

Claudinei Zagui Pareschi
Universidade Federal de São Carlos

Daniel Mill
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO. O artigo analisa os impactos da intensificação do uso da inteligência artificial (IA) na docência na educação superior, com foco nas transformações do trabalho docente. Parte-se da constatação de que, embora frequentemente apresentada como inovação pedagógica, a IA tem sido incorporada com pouca mediação crítica e sob lógicas produtivistas, o que contribui para a precarização das condições de trabalho. O objetivo é compreender de que modo a IA reconfigura práticas pedagógicas, amplia o controle sobre a atividade docente e reforça a mercantilização da educação. Com base em pesquisa bibliográfica de abordagem crítica, o estudo examina diferentes perspectivas teóricas sobre tecnologia, trabalho e educação, identificando os efeitos da automação e da performatividade nas funções docentes. Os resultados apontam que a IA pode deslocar funções pedagógicas tradicionais, intensificar a carga de trabalho e acentuar a dependência tecnológica, afetando a autonomia e a identidade profissional do corpo docente. Conclui-se que a integração da IA no ensino superior exige políticas institucionais claras, formação continuada e uma abordagem orientada pela mediação humana, pela autonomia intelectual e pela formação crítica.

Palavras-chave: Inteligência artificial. Trabalho docente. Educação superior. Tecnificação.

ABSTRACT. The article analyzes the impacts of the intensification of artificial intelligence in higher education, with a focus on the transformations of academic work. It begins from the observation that, although often presented as a pedagogical innovation, AI has been incorporated with little critical mediation and under productivist logics, contributing to the precarization of working conditions. The aim is to understand how AI reconfigures pedagogical practices, expands control over teaching activities, and reinforces the commodification of education. Based on a critical literature review, the study examines different theoretical perspectives on technology, labor, and education, identifying the effects

CC BY

of automation and performativity on teaching functions. The findings indicate that AI may displace traditional pedagogical functions, intensify workloads, and accentuate technological dependence, thereby affecting the autonomy and professional identity of faculty. The study concludes that the integration of AI in higher education requires clear institutional policies, continuous professional development, and an approach guided by human mediation, intellectual autonomy, and critical education.

Keywords: Artificial intelligence. Academic work. Higher education. Technification.

RESUMEN. El artículo analiza los impactos de la intensificación del uso de la inteligencia artificial en la educación superior, con énfasis en las transformaciones del trabajo docente. Parte del reconocimiento de que, aunque frecuentemente presentada como una innovación pedagógica, la IA ha sido incorporada con escasa mediación crítica y bajo lógicas productivistas, lo que contribuye a la precarización de las condiciones laborales. El objetivo es comprender cómo la IA reconfigura las prácticas pedagógicas, amplía el control sobre la actividad docente y refuerza la mercantilización de la educación. Con base en una investigación bibliográfica de enfoque crítico, el estudio examina diferentes perspectivas teóricas sobre tecnología, trabajo y educación, identificando los efectos de la automatización y la performatividad en las funciones docentes. Los resultados señalan que la IA puede desplazar funciones pedagógicas tradicionales, intensificar la carga laboral y acentuar la dependencia tecnológica, afectando así la autonomía y la identidad profesional del cuerpo docente. Se concluye que la integración de la IA en la educación superior requiere políticas institucionales claras, formación continua y un enfoque orientado a la mediación humana, la autonomía intelectual y la formación crítica.

Palabras clave: Inteligencia artificial. Trabajo docente. Educación superior. Tecnificación.

1 INTRODUÇÃO

A incorporação da inteligência artificial (IA) nos processos educativos tem provocado desafios significativos no campo da educação superior. Entre discursos que exaltam a personalização da aprendizagem e a inovação pedagógica, surgem receios relacionados à automação de rotinas e à precarização do trabalho docente. A velocidade da disseminação da IA torna urgente uma reflexão crítica sobre seus impactos.

Se, por um lado, a inteligência artificial, sobretudo a generativa (IAGen) é apresentada como símbolo de progresso, por outro, desloca funções docentes, intensifica rotinas e estimula a utilização acrítica de ferramentas pedagógicas. Como afirma Loveluck (2018), as tecnologias digitais frequentemente se apresentam como instrumentos de liberdade, mas carregam condicionantes que moldam os modos de agir e produzir conhecimento. Da mesma forma, Feenberg (2010) alerta que inovações orientadas por racionalidades puramente técnicas reduzem o espaço de decisão dos sujeitos e reforçam estruturas de poder.

Nesse cenário, a incorporação massiva e pouco regulamentada da IA pode gerar sobrecarga de trabalho, desvalorizar competências intelectuais e alterar a identidade profissional docente.

O objetivo deste estudo é, portanto, apresentar hipóteses iniciais sobre os impactos da intensificação do uso da IA na prática docente, com base em fundamentos teóricos que articulam questões filosóficas, sociológicas e educacionais relacionadas ao tema.

O artigo está estruturado em seis seções. Após esta introdução, a segunda seção apresenta a metodologia adotada, com base em uma abordagem bibliográfica de caráter crítico. Em seguida, a terceira seção discute as transformações do trabalho docente sob a racionalidade capitalista e o produtivismo. A quarta seção traz uma análise crítica ao avanço da IA no contexto educacional, destacando ambivalências, potenciais e limites. A quinta seção apresenta hipóteses preliminares sobre seus efeitos na educação superior pública; e, por fim, as considerações finais retomam os argumentos centrais e refletem sobre os desafios e possibilidades da universidade pública diante da intensificação tecnológica.

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na abordagem proposta por Gil (2024), a partir da análise de livros, artigos científicos, teses e documentos eletrônicos relacionados ao tema. A escolha dessa metodologia se justifica pelo propósito de investigar criticamente as transformações do trabalho docente decorrentes da incorporação da inteligência artificial no ensino superior.

Foram selecionados textos acadêmicos que discutem as transformações do trabalho docente, a introdução da IA na educação e suas repercussões no campo educacional. Essa análise permitiu articular diferentes perspectivas teóricas, a partir de autores como Karl Marx (1980; 2015), Álvaro Vieira Pinto (2005), Andrew Feenberg (2010), Pierre Lévy (1999), Benjamin Loveluck (2018), entre outros, favorecendo uma reflexão crítica sobre os rumos da docência diante dos desafios tecnológicos emergentes.

3 TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Estudar as transformações do trabalho docente implica retomar o próprio conceito de trabalho, no contexto do modo de produção capitalista. Em Marx (2015), o trabalho é a mediação entre o ser humano e a natureza, por meio da qual o sujeito transforma o mundo e a si mesmo.

No capitalismo, entretanto, o trabalhador é separado dos meios de produção, e perde o controle sobre eles. O produto do trabalho e a própria força de trabalho passam a existir como mercadorias, gerando alienação e submetendo a atividade humana a critérios externos como produtividade e eficiência.

Apesar de envolver produção de conhecimento e relações formativas, o trabalho docente também é atravessado por essa racionalidade. Inserida em um contexto social marcado por pressões por produtividade e competitividade, a universidade submete o corpo docente a avaliações constantes, metas institucionais e processos de tecnificação, que reduzem a dimensão formativa da prática pedagógica (Silva Junior, 2023).

Esse movimento foi intensificado pela institucionalização de rankings acadêmicos e pela consolidação de um mercado global de produção científica, no qual o capital financeiro transforma o trabalho docente em força produtiva submetida a métricas e à cultura performativa.

A incorporação das tecnologias digitais intensificou esse processo. Frequentemente apresentadas como inovações pedagógicas, essas tecnologias nem sempre ampliaram a autonomia docente. Feenberg (2010) mostra que tecnologias guiadas por objetivos funcionais e produtivistas reduzem o campo de decisão dos sujeitos e reproduzem relações de poder, enquanto Pinto (2005), reforça essa crítica ao afirmar que a tecnologia é uma construção humana, carregada de intencionalidade social, sem neutralidade e sem caráter de inevitabilidade.

Nesse contexto, a inteligência artificial não representa uma ruptura, mas a continuidade e a intensificação de processos que já vinham sendo articulados por outras tecnologias educacionais. Seus efeitos dependem das intencionalidades que a orientam, podendo tanto aprofundar a lógica da performatividade, quanto contribuir para práticas mais criativas, colaborativas e eficientes.

Essa ambivalência é destacada por Costa Junior et al. (2023), que reconhecem benefícios potenciais, mas também alertam para desafios éticos, riscos de dependência tecnológica e possibilidade de precarização, quando utilizada de modo desregulado e produtivista. Para os autores, a IA pode transformar positivamente o ensino superior, desde que acompanhada de políticas e práticas que assegurem seu uso responsável.

4 O AVANÇO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O avanço da inteligência artificial generativa (IAGen) no campo educacional não pode ser analisado somente sob a ótica técnica ou instrumental, demandando uma análise crítica e contextualizada. Embora apresentada como inovação disruptiva, a IAGen está ancorada em uma racionalidade técnica que tende a reduzir a autonomia dos sujeitos e intensificar mecanismos de controle, à semelhança de outras formas de automação que precarizam o trabalho humano (Feenberg 2010; Gervasoni e Dias, 2024).

Como observa Loveluck (2018), tecnologias digitais carregam promessas de liberdade, mas também moldam modos de agir e produzir conhecimento. A IA deve, portanto, ser entendida como tecnologia historicamente situada e carregada de intencionalidades sociais e políticas (Pinto, 2005).

A disponibilização pública do ChatGPT pela OpenAI em 2022, seguida por ferramentas como Gemini (Google) e Copilot (Microsoft), expandiu o acesso à IAGen e acelerou sua presença em diferentes campos. No setor educacional, sua difusão ocorre por meio de plataformas de aprendizagem, sistemas de apoio à docência e de automação administrativa. No entanto, muitas vezes essa adoção é precoce, pouco regulamentada e dissociada de debates formativos e éticos (Ferreira et al., 2024).

Estudos apontam que muitas universidades brasileiras vêm adotando essas ferramentas sem planejamento institucional estruturado, o que acentua desigualdades e fragiliza a autoria e a criatividade docente (Costa et al., 2025). O risco do fetichismo tecnológico, como observam Ferreira et al. (2024), reside em tratar a IA como solução mágica para todas as limitações da educação, ignorando fatores socioculturais e a complexidade do processo pedagógico.

Como aponta Feenberg (2010), romper com a racionalidade técnica exige a abertura para uma racionalidade substantiva, em que a tecnologia esteja subordinada a fins humanos e educativos. Também concordamos com Pareschi et al. (2024), quando reforçam a ideia freireana argumentando que:

> é essencial perguntar a serviço do que e de quem eles estão e, por conseguinte, criar recursos para aumentar a capacidade crítica das grandes massas, para que elas não sejam facilmente manipuladas por aqueles que detêm o poder (Pareschi et al., 2024).

Sob orientação tecnocrática, a IA tende a transformar o ensino em mera transmissão de conteúdos, reforçando metas de eficiência e aproximando o docente de um operário de alta demanda, num processo de desprofissionalização do trabalho docente (Oliveira et al.,

2024). Nessa lógica, intensifica-se a vigilância e o controle sobre a prática docente, deslocando o foco da relação pedagógica para a gestão de plataformas (Novais e Zan, 2024).

Como observa Allan Pscheidt:

> A integração efetiva da IA na educação exige que os professores não estejam apenas familiarizados com a forma de operar a tecnologia, mas que também saibam como incorporá-la de forma significativa em suas estratégias pedagógicas. (2024, p.104)

Romper com esse cenário exige deslocar o debate da mera adoção de ferramentas para a discussão sobre os projetos educativos que as sustentam. Freire (2021) defende que a IA não deve substituir o professor, mas ampliar suas possibilidades, desde que utilizada com intencionalidade pedagógica. Nessa perspectiva, a tecnologia deve estar a serviço do diálogo, da mediação e do vínculo, e não do controle e da padronização.

Essa visão converge com Lévy (1999), para quem a inteligência coletiva resulta da valorização das capacidades humanas em rede, e não da subordinação a lógicas automatizadas de desempenho.

5 HIPÓTESES SOBRE OS IMPACTOS DA IA GENERATIVA NO TRABALHO DOCENTE

A crescente adoção da IA no ensino superior tem ocorrido em grande medida, de forma espontânea, descentralizada e desigual. Em um contexto de ausência de políticas institucionais claras, infraestrutura precária e pouca formação docente, o uso da IA tende a responder mais a demandas imediatas do que a projetos pedagógicos intencionais. A seguir, apresentam-se hipóteses preliminares sobre seus efeitos.

5.1. A reconfiguração do papel docente

A IA reconfigura o papel docente ao deslocar funções tradicionalmente associadas à prática pedagógica, como a elaboração de planos de ensino ou a correção de atividades, ou ainda a mediação de conteúdos e avaliação de aprendizagem. O Guia para a IA Generativa na Educação e na Pesquisa (UNESCO, 2024), recomenda que seu uso seja orientado para apoiar professores no planejamento de aulas e no acompanhamento dos estudantes, sempre com formação docente adequada.

Por outro lado, novas responsabilidades são incorporadas à rotina docente. O mesmo documento da UNESCO (2024) destaca que cabe aos docentes a validação da

adequação ética e pedagógica das ferramentas de IA, bem como o desenvolvimento de competências digitais específicas para seu uso crítico. Nesse sentido, em vez de aliviar a carga de trabalho, a IA pode ampliá-la de forma sutil, deslocando o foco da relação educativa para a lógica da supervisão técnica (Oliveira et al., 2024).

5.2. Dependência tecnológica e controle

Outra hipótese é que a IA intensifique a dependência tecnológica e intensificação do controle sobre a atividade docente. Experiências recentes ilustram esse risco: a Universidade de Ciência e Tecnologia de Hong Kong testou “professores gerados por IA”, avatares programados para substituir docentes em sala de aula (Exame, 2024). Pesquisas no Brasil registram preocupação de que estudantes passem a depender excessivamente dessas ferramentas, comprometendo sua autonomia intelectual (Costa et al. 2025).

O documento da UNESCO também alerta que a IAGen “restringe narrativas plurais, pois os resultados gerados tendem a representar e reforçar pontos de vista dominantes” (UNESCO, 2024, p. 37). O receio é de que o uso massivo de IA comprometa a pluralidade de pensamentos e reflexões críticas.

Além disso, estudos recentes destacam a expansão de sistemas de monitoramento capazes de acompanhar em detalhe o processo de aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, avaliar o desempenho docente, sugerindo ajustes e metas (Adiguzel; Kaya; Cansu, 2023). Essa realidade amplia os mecanismos de vigilância e de controle sobre os processos pedagógicos, deslocando a centralidade da mediação humana.

5.3. Questões éticas e jurídicas

A integração da IA à prática docente suscita dilemas éticos e jurídicos, como autoria dos materiais produzidos, credibilidade das informações geradas por algoritmos, direitos autorais e uso indevido de dados sensíveis. Pinheiro, Costa e Vitoriano (2025), reconhecem seu potencial de personalização, mas alertam para riscos de enfraquecimento do pensamento crítico.

Um exemplo de ação sob essa ótica é o documento de Recomendações para o uso de ferramentas de Inteligência Artificial nas Atividades Acadêmicas na UFMG (2024), que enfatiza valores como transparência no uso das ferramentas, a proteção da privacidade e dos dados sensíveis e a necessidade de enfrentar vieses discriminatórios presentes nos

algoritmos. O texto também alerta para os dilemas de autoria e direitos autorais, propondo que trabalhos acadêmicos indiquem explicitamente como e em que medida recorreram a recursos de IA.

Quanto ao trabalho docente, o guia da UNESCO destaca a necessidade de "proteger os direitos dos professores e pesquisadores, bem como o valor de suas práticas ao utilizar a IAGen" (UNESCO, 2024, p. 25). Ou seja, respeitar a função docente de modo a garantir que a tecnologia não desloque a centralidade da atividade pedagógica.

Sob a perspectiva jurídica, Gervasoni e Dias (2024) defendem que também a tecnologia deve cumprir uma função social, à luz da Constituição de 1988, que consagra o trabalho como valor fundamental e condição para a dignidade da pessoa humana. Para o trabalho docente, isso significa resguardar sua dimensão ética e pedagógica contra formas de precarização que possam emergir da incorporação indiscriminada da inteligência artificial.

5.4. Performatividade e mercantilização da educação

O uso acrítico da IA tende a reforçar a lógica da performatividade e da mercantilização na educação. Ao ser incorporada como ferramenta de otimização, a IA tende a subordinar o trabalho docente a metas de produtividade, indicadores quantitativos e parâmetros de eficiência que pouco dialogam com os sentidos formativos da docência.

Estudos apontam a apropriação crescente da IA por empresas privadas que disputam esse mercado emergente, orientando escolas e universidades a operar segundo métricas externas e parâmetros de eficiência (Corrêa et al., 2024). Esse processo desloca a autonomia das instituições e dos docentes, impondo diretrizes externas orientadas por interesses de mercado. Como argumentam Novais e Zan (2024), é urgente e necessário refletir criticamente sobre esse movimento, que trata a IA como mercadoria e ameaça a autonomia intelectual dos sujeitos.

Esse movimento conecta-se à cultura da performatividade já consolidada no ensino superior, marcada por rankings, métricas de avaliação e disputas competitivas entre universidades (Silva Júnior, 2023). Na prática, o risco é que a educação seja reduzida a resultados mensuráveis, enquanto funções mais complexas, como mediação crítica, diálogo e formação humana, sejam desvalorizadas. Assim, a mercantilização da IA não se

limita à introdução de novas tecnologias, mas implica a redefinição de valores e finalidades da prática pedagógica, sujeitando-a ao imperativo da produtividade e da padronização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intensificação do uso da inteligência artificial na educação superior exige uma análise que ultrapasse qualquer entusiasmo técnico ou a simples adesão instrumental. Longe de ser apenas uma inovação disruptiva, a IA expressa processos históricos mais amplos de racionalização, tecnificação e performatividade, que há tempos reorganizam o trabalho docente.

As hipóteses discutidas neste artigo mostram que o impacto da IA ultrapassa a simples substituição de tarefas, envolvendo a reconfiguração mais profunda do papel do professor, a intensificação do controle, dilemas éticos e jurídicos, e o risco de subordinar a educação a lógicas de performatividade e mercantilização.

Nesse cenário ambíguo, a construção de políticas institucionais claras e a valorização do trabalho docente, tornam-se urgentes. A reflexão crítica sobre os efeitos da IA na educação superior pública é essencial para que sua incorporação tecnológica não acarrete a perda de sentido formativo nem o enfraquecimento da autonomia intelectual, uma vez que o desafio não está somente na adoção da ferramenta, mas na definição do projeto de educação que a orienta.

REFERÊNCIAS

ADIGUZEL, Tufan.; KAYA, Mehmet Haldun; CANSU, Fatih Kürsat. Revolutionizing education with AI: exploring the transformative potential of ChatGPT. **Contemporary Educational Technology**, Montenegro, v. 15, n. 3, ep.429, 2023. Disponível em: https://www.cedtech.net/article/revolutionizing-education-with-ai-exploring-the-transformative-potential-of-chatgpt-13152. Acesso em: 29 ago. 2025.

CORRÊA, Emerson Blum.; ALESSI, Rodrigo Felipe; GROSSI, Luciane; SILVA, Josie Agatha Parrilha da. Ética da Inteligência Artificial na Educação: Dilemas apontados nas pesquisas brasileiras. **Com a Palavra, o Professor**, *[S. l.]*, v. 9, n. 25, p. 93–115, 2024. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/1072. Acesso em: 29 ago. 2025.

COSTA, Marcelle Feitoza Bassi; TINOCO, Gabriel Orsi; CORRÊA, Nicholas dos Santos Faria; BOTELHO, Pedro Cariello; FONTAINHA, Tharcisio Cotta. Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário. **Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior,** v. 30, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-57652025v30id286435. Acesso em: 19 jul. 2025.

COSTA JÚNIOR, João Fernando; LIMA, Uilliane Faustino de; LEME, Mário Domingos; MORAES, Leonardo Silva; COSTA, Jonas Bezerra da; BARROS, Diogo Magalhães de; SOUSA, Maria Aparecida de Moura Amorim; OLIVEIRA, Luis Carlos Ferreira de. A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/111. Acesso: 4 jun. 2025.

EXAME. **Professores gerados por IA estão dando aulas em uma universidade de Hong Kong**. São Paulo, 12 maio 2024. Disponível em: https://exame.com/inteligencia-artificial/professores-gerados-por-ia-estao-dando-aulas-em-uma-universidade-de-hong-kong/. Acesso em: 30 jun. 2025.

FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília**: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, v. 2, p. 69-95, 2010. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug_Racionalizacao_Subversiva_Tecnologia_Poder_Democracia.pdf. Acesso: 4 jun. 2025.

FERREIRA, Marcello; COSTA, Marcos Rogério Martins Costa; MEIRA, Érika Nazaré Gadelha; FILHO, Olavo Leopoldino da Silva. Inteligência artificial na Educação Superior - avanços e dilemas na produção acadêmica. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 11, 2024. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1019. Acesso em: 24 jul. 2025.

FREIRE, Sérgio. **IA e Educação**: Promessas, riscos e reinvenções no século XXI. EDUA, 2025. *E-book*.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2024.

GERVASONI, Tássia A.; DIAS, Felipe da Veiga. Os custos ocultos da tecnologia e a proteção do direito social ao trabalho. **Revista Direito e Práxis**, v. 15, n. 2, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2179-8966/2022/70317. Acesso: 4 jun. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOVELUCK, Benjamin. **Redes, Liberdades e Controle**: Uma genealogia política da internet. Vozes, 2018.

MARX, Karl. **O Capital.** Livro 1**.** Boitempo Editorial, 2015

NOVAIS, Juliana Oliveira de Santana; ZAN, Dirce. Desafios e Perspectivas do Trabalho Docente em Tempo de Inteligência Artificial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 11, n. 1, 2025. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/85911. Acesso em: 25 jul. 2025.

OLIVEIRA, Walas Leonardo de; GOULART, Ana Luiza Silva; DE SICCO, Júlia. A influência das TICs e inteligência artificial na precarização do trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 33, n. 3, p. 172-185, set./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.35699/2238-037X.2024.53290. Acesso em: 15 jul. 2025.

PARESCHI, Claudinei Zagui; CARVALHO MAURICIO, Gustavo; MILL, Daniel. Paulo Freire, Educação e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: um breve aporte teórico. **ESUD**, 2024. Disponível em: https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/94. Acesso em: 20 jul. 2025.

PINHEIRO, Maria Heldaiva Bezerra; COSTA, Marcos Rogério Martins; VITORIANO, Maria Albeti Vieira. A interface entre inteligência artificial e letramento informacional no ensino superior: contextos, avanços e desafios inter e multidisciplinares. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis/SC, Brasil, v. 30, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e103105. Acesso: 24 jul. 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PSCHEIDT, Allan. **Inteligência Artificial na sala de aula**. São Paulo: Matrix, 2024. *E-book*.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Rankings, trabalho do pesquisador e capital financeiro. **Educação & Sociedade**, v. 44, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.266708. Acesso: 16 jul. 2025.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Tradução de Teresa Margarida Loureiro Cardoso e Viviane Cristina Marques. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/open-access/cc-sa. Acesso em: 27 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Recomendações para o uso de ferramentas de Inteligência Artificial nas Atividades Acadêmicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2024.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DESAFIOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO "NOVO" MARCO REGULATÓRIO

DISTANCE EDUCATION SYSTEM AND CHALLENGES FOR INSTITUTIONALIZATION: IMPLICATIONS OF THE "NEW" REGULATORY FRAMEWORK

SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y DESAFÍOS PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN: IMPLICACIONES DEL "NUEVO" MARCO REGULATORIO

Nara Pimentel
Universidade de Brasília

Braian Veloso
Universidade Federal de Lavras

Daniel Mill
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO. O artigo investiga o contexto das políticas públicas e do marco regulatório da educação a distância (EaD) no ensino superior brasileiro, especialmente frente às recentes transformações legais, como o Decreto n.º 12.456/2025. O objetivo, portanto, é discutir o Sistema Universidade Aberta do Brasil e as implicações do novo marco regulatório da EaD para a institucionalização da modalidade, abordando aspectos legais à luz de uma breve crítica à racionalidade sistêmica e, por isso mesmo, técnica. Para tanto, utiliza-se uma abordagem qualitativa, com perspectivas de um ensaio teórico, fundamentada em análise documental e revisão crítica de literatura, incluindo dados do Censo Escolar 2023 e de documentos normativos, além de referências teóricas sobre sistemismo, racionalidade instrumental e políticas educacionais. Os principais resultados apontam o crescimento exponencial das matrículas em EaD na última década e a prevalência da lógica de mercado na oferta e regulação dos cursos, especialmente na rede privada. O novo marco regulatório, embora proponha ajustes e nova supervisão estatal, pode revelar-se insuficiente diante da rápida expansão do setor e do poder de articulação dos grupos privados, resultando em práticas paliativas e alto potencial de manutenção dos problemas já identificados, como fragilidade na supervisão e baixa qualidade em parte significativa dos cursos oferecidos. Parte-se, assim, da noção de que o novo marco regulatório não interfere na essência sistêmica da UAB e, portanto, não contribui para a institucionalização da modalidade em universidades públicas. O estudo conclui que a EaD no Brasil permanece marcada por ambiguidades entre eficiência produtiva e compromisso social, e destaca a necessidade de aprofundar o debate crítico acerca dos rumos institucionais e das políticas públicas para consolidar uma educação superior a distância verdadeiramente democrática e de qualidade. Algo que só poderá ser atingido por vias da institucionalização.

Palavras-chave: Educação a distância. Políticas públicas. Ensino superior. Marco regulatório. Qualidade educacional.

CC BY

ABSTRACT. The article investigates the context of public policies and the regulatory framework of distance education (DE) in Brazilian higher education, especially in light of recent legal transformations such as Decree No. 12,456/2025. The objective, therefore, is to discuss the Open University System of Brazil and the implications of the new regulatory framework for the institutionalization of this educational modality, addressing legal aspects in light of a brief critique of systemic—and therefore technical—rationality. To this end, a qualitative approach is adopted, with the perspective of a theoretical essay, based on documentary analysis and critical literature review, including data from the 2023 School Census and regulatory documents, as well as theoretical references on systemism, instrumental rationality, and educational policies. The main results indicate the exponential growth of DE enrollments in the last decade and the prevalence of market logic in the offering and regulation of courses, especially in the private network. Although the new regulatory framework proposes adjustments and new state supervision, it may prove insufficient given the rapid expansion of the sector and the articulation power of private groups, resulting in palliative practices and a high potential for maintaining already identified problems, such as weak supervision and low quality in a significant portion of the courses offered. Thus, it is assumed that the new regulatory framework does not interfere with the systemic essence of the Open University System of Brazil and, therefore, does not contribute to the institutionalization of the modality in public universities. The study concludes that DE in Brazil remains marked by ambiguities between productive efficiency and social commitment, and highlights the need to deepen the critical debate regarding institutional directions and public policies to consolidate truly democratic and quality distance higher education. Such achievement can only be reached through institutionalization.

Keywords: Distance education. Public policies. Higher education. Regulatory framework. Educational quality.

RESUMEN. El artículo investiga el contexto de las políticas públicas y del marco regulatorio de la educación a distancia (EaD) en la educación superior brasileña, especialmente frente a las recientes transformaciones legales, como el Decreto n.º 12.456/2025. El objetivo, por lo tanto, es discutir el Sistema Universidad Abierta de Brasil y las implicaciones del nuevo marco regulatorio de la EaD para la institucionalización de la modalidad, abordando aspectos legales a la luz de una breve crítica a la racionalidad sistémica y, por lo tanto, técnica. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo, con perspectivas de un ensayo teórico, basado en el análisis documental y una revisión crítica de la literatura, incluyendo datos del Censo Escolar 2023 y documentos normativos, además de referencias teóricas sobre el sistemismo, la racionalidad instrumental y las políticas educativas. Los principales resultados señalan el crecimiento exponencial de las matrículas en EaD en la última década y la prevalencia de la lógica de mercado en la oferta y regulación de los cursos, especialmente en la red privada. El nuevo marco regulatorio, aunque propone ajustes y nueva supervisión estatal, puede resultar insuficiente ante la rápida expansión del sector y el poder de articulación de los grupos privados, degenerando en prácticas paliativas y un alto potencial de mantenimiento de los problemas ya identificados, como la fragilidad de la supervisión y la baja calidad en una parte significativa de los cursos ofrecidos. Así, se parte de la noción de que el nuevo marco regulatorio no interfiere en la esencia sistémica de la UAB y, por lo tanto, no contribuye a la institucionalización de la modalidad en las universidades públicas. El estudio concluye que la EaD en Brasil sigue marcada por ambigüedades entre eficiencia productiva y compromiso social, y destaca la necesidad de profundizar el debate crítico sobre los rumbos institucionales y las políticas públicas para consolidar una educación superior a distancia verdaderamente democrática y de calidad. Algo que solo podrá alcanzarse a través de la institucionalización.

Palabras clave: Educación a distancia. Políticas públicas. Educación superior. Marco regulatorio. Calidad educativa.

1 INTRODUÇÃO

Ressalta-se, desde logo, que este texto se enquadra na "**Trilha Temática II –** Qualidade e Institucionalização da EaD". Dito isso, para analisarmos as implicações das políticas públicas na regulação da EaD e os desdobramentos nos processos de institucionalização nas instituições públicas de ensino superior, cabe considerar o contexto das políticas públicas na educação e sua intersecção com a modalidade. Além disso, vale refletir sobre o processo de institucionalização na educação superior pública do Brasil.

Em termos de regulamentações pelo poder público no campo da EaD, temos um longo espectro de tentativas que datam desde a década de 1970 e que, na LDB/96, conforme artigo 80, ganhou maior abrangência. Atualmente, tem-se um "novo" marco legal expresso no Decreto n.º 12.456/2025 — que alterou o Decreto n.º 9.235/2017, e cujas implicações se farão sentir ao longo dos próximos anos.

Sobre a EaD no Brasil, segundo dados do Censo Escolar de 2023, o número de matrículas na modalidade continuou crescendo, atingindo quase cinco milhões em 2023, o que já representa uma participação de 49,2% do total de matrículas de graduação. Nesse prisma, entre 2013 e 2023, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 325,9%, enquanto nos cursos presenciais não houve crescimento, mas sim queda de 17,7%.

Embora seja evidente o crescimento exponencial da EaD, a qualidade das ofertas é questionável. Conforme Santos e Vieira (2024), dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) evidenciam que os cursos a distância obtiveram conceitos 1 e 2, tendo sido avaliados como de baixa qualidade. Nesse cenário de crescimento exacerbado, com propostas de baixíssima qualidade, urge discutir a institucionalização da EaD, mormente nas universidades públicas, que se constituem como vanguarda do ensino, da pesquisa e da extensão de qualidade no país.

Ora, a institucionalização da modalidade é um *continuum,* ou seja, não se reduz à lógica binária. Trata-se de um processo influenciado por elementos endógenos (infraestrutura, cultura organizacional, recursos orçamentários, trabalho docente, etc.) e por aspectos exógenos (fomento externo, políticas públicas, legislação, ambiente organizacional, etc.) (Veloso, 2022; Ferreira; Veloso, 2023).

Assim, faz-se necessário refletir criticamente sobre as consequências do interesse do Estado brasileiro com a EaD e, até que ponto, elementos do processo neoliberal permeiam os marcos regulatórios. O objetivo deste texto, portanto, é discutir o Sistema UAB e as implicações do novo marco regulatório da EaD para a institucionalização da modalidade, abordando aspectos legais à luz de uma breve crítica à racionalidade sistêmica e, por isso mesmo, técnica. Trata-se de ensaio teórico que resgata algumas discussões da área, bem como alguns elementos do processo histórico de desenvolvimento dos cursos a distância no Brasil.

Em termos de estrutura, após esta introdução tem-se uma discussão sobre a abordagem sistêmica para a EaD e suas implicações para a institucionalização. Depois, discute-se a mesma abordagem sistêmica, juntamente com o "novo" marco regulatório e as implicações para a institucionalização da modalidade a distância. Encerra-se com as considerações finais que arrematam o debate.

2 A ABORDAGEM SISTÊMICA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A RACIONALIDADE TÉCNICA

Há décadas, as idas e vindas dos marcos regulatórios para a EaD vêm desafiando as tentativas de entendimento por parte dos especialistas, pesquisadores e gestores sobre os objetivos dos governos com as ofertas de cursos a distância pelas universidades públicas federais no Brasil. Por óbvio, o crescimento das ofertas na modalidade, principalmente pelas redes privadas de ensino, facilitado pela legislação para a EaD, ganha força a partir da década de 1990 (Costa; Pimentel, 2009). A despeito dos esforços de regulamentação, o monitoramento e a avaliação não acompanham o ritmo do crescimento e o *lobby* das instituições privadas. Além disso, a análise e garantia da qualidade do ensino-aprendizagem são permanentemente frustradas pela prática aligeirada que fere os princípios norteadores do ensino estabelecidos pelos deveres do Estado e praticado pelas instituições públicas.

Acerca da qualidade dos cursos a distância, Santos e Vieira (2024) salientam que a regulamentação se dá por diretrizes expressas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o qual tem as funções de avaliação, regulação e supervisão (Brasil, 2004). Além do Sinaes, a EaD possui especificamente um instrumento

direcionador, denominado “Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância”, que foi concebido em 2003 e atualizado em 2007 e 2025. Esse documento é orientador nas questões de supervisão, regulação, avaliação e estruturação, apresentando as dimensões básicas para fomentar a qualidade dos cursos a distância (Brasil, 2007; 2025) Nesse sentido, é por meio da avaliação da qualidade que se externalizam os dados e as informações para o planejamento educacional adequado.

À esteira das políticas de avaliação externa, somadas à indução via políticas de fomento e credenciamento, reforça-se, como consequência, que nas últimas décadas na educação deixou-se para trás uma visão concebida como um direito e passou-se a cultivar uma visão na qual a educação revela-se cada vez mais um sistema que deve produzir recursos (conhecimentos e competências) com eficácia e eficiência. Recursos esses úteis, ao mesmo tempo, para o indivíduo, em termos de inserção social e profissional, e para a sociedade, na competição internacional marcada pelo advento da economia do saber.

Nessa senda, a referência à *imagem sistêmica* da EaD é mantida como modelo relevante, seguindo um tipo de racionalidade materializada na forma como as ofertas dos cursos a distância devem ocorrer, pelo menos aquelas financiadas pelo poder público. Tem como fio condutor o legado da inserção das tecnologias digitais na educação (Santos, 1981).

Em âmbito educacional, a partir da análise de Santos (1981), esse tipo de lógica sistêmica em geral realiza um movimento que conduz o sujeito a acreditar que é possível controlar o real, prevê-lo, programá-lo, graças à intervenção racionalizada de especialistas, expressa nos planos, nos gráficos, nos diagramas e nas análises quantitativas. Para o autor, a racionalidade permanece intocável mesmo quando o real desmente as pretensões do modelo e a responsabilidade do fracasso é sempre imputada a deficiências no sistema, nunca ao sistema enquanto tal.

Nesse contexto, argumenta que não se trata de combater o que denomina de *sistemismo*, mas de não o sustentar e, sempre que possível, desmontar as armadilhas semeadas pela lógica tranquilizadora de que, no sistema, tudo “vai funcionar” (Santos, 1981, p. 193). Portanto, é lícito refletirmos sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), principal política pública de EaD no Brasil (Ferreira; Mill, 2014), tendo como pano de

fundo a ideia de sistema que se inscreve num modo de pensar utilitário, numa racionalidade instrumental que constitui o modelo "ideal".

Numa análise histórica, uma leitura crítica dos discursos dos relatórios das experiências desde a década de 1970 já demonstrava que o objetivo da sistematização dos cursos a distância no país era conceber um sistema para organizar, controlar e determinar o *"modus operandi"* da EaD, a exemplo de outras iniciativas já implementadas em países (Costa; Pimentel, 2009).

Desse ponto de vista, pode-se verificar que não eram estudos acadêmicos, entendendo-se por estudo acadêmico a discussão dos fundamentos teóricos, das abordagens, análises e compreensão de um dado problema sob vários aspectos, com vistas à construção de uma abordagem transformadora. Notadamente, são estudos de viabilidade, a partir de modelos prontos, cuja ambição é convencer o Ministério da Educação (MEC) de que incluir a EaD como "uma opção" poderia resolver alguns dos problemas da educação brasileira.

Reconciliadora da educação tradicional que resiste historicamente às mudanças mais substanciais, a modalidade poderia representar uma opção para a inovação. Daí que, na análise de documentos históricos de viabilidade verifica-se uma busca para a seguinte pergunta: por que falar de uma Universidade Aberta no Brasil? Para tanto, são apontadas três razões: primeiro, em face da demanda existente para esse tipo de instituição; segundo, devido à incapacidade e à inadequação do modelo convencional e único de dar respostas às exigências quantitativas e qualitativas existentes que tenderiam a aumentar; terceiro, porque o Brasil já possuía experiências isoladas que o credenciavam a operar, bem como sistemas dessa natureza e complexidade. Sobre as características de uma Universidade Aberta, alertava-se para que uma instituição desse teor deveria nascer aberta, forte, com ideias factíveis e com criatividade (Costa; Pimentel, 2009).

Com efeito, o processo de implementação e oferta da EaD é transformado pelas imagens racionais e lógicas que, modelizadas, adquirem o poder de mudar a realidade e conduzir aos resultados esperados, como se a promessa de eficiência e de racionalidade contida na "imagem" fosse a garantia de sua existência efetiva. No fundo, tem-se um processo velho, tradicional e obsoleto que impede a reestruturação e a institucionalização da EaD na educação brasileira e condiciona o potencial e *expertises* das universidades

públicas à função de meras executoras de projetos e programas modelados pela racionalidade técnica.

3 A ABORDAGEM SISTÊMICA, O "NOVO" MARCO REGULATÓRIO E AS IMPLICAÇÕES PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO

Nesse sentido, interpretar as ambiguidades dos enunciados políticos, para apropriação/tradução/integração no cenário político-organizacional das universidades, é ir além de aplicar as mesmas receitas ditadas pelos enunciados. Diante do exposto, vejamos, no Quadro 1, as principais características identificadas pelos estudos das políticas educacionais que, ao longo do tempo, foram sofrendo alterações, sendo caracterizadas como "novas" políticas educacionais em comparação com a EaD.

Quadro 1 – Características das "novas" políticas educativas na transição para a EaD.

Novas Características	Aplicação da EaD
Transição de uma **forma de oferta**, para uma **lógica de demanda**	No caso da EaD não são as IES que, por meio das necessidades locais e regionais, especificidades e vocações das instituições de ensino superior organizam as ofertas dos cursos a distância. As demandas são apresentadas pelo órgão de fomento via adesão das IES.
Transição de um **controle burocrático dos processos** para uma **prestação de contas "responsabilizante" e "profissionalizante"**	Na EaD, a gestão dos processos educativos é centrada no preenchimento de planilhas gerais cujas informações requeridas, coloca a instituição como responsável pela comprovação da aplicação dos recursos nas rubricas pré-determinadas é transferida para a instituição.
Transição de uma **prioridade dada à acessibilidade** para a **obrigação de resultados (qualitativos e quantitativos);**	Na EaD, as intuições não têm autonomia para determinar o tipo de curso que sua instituição pode ofertar. Ao aderirem as ofertas dos editais, são avaliadas conforme os resultados quantitativos e qualitativos pré-determinados pelo órgão de fomento.
Transição de um **sistema controlado a partir do seu centro** para um **projeto educativo que permanece nacional em suas linhas gerais mais se baseia cada vez mais em esferas e agentes locais submetidos a mecanismos de prestação de contas e à concorrência, a fim de realizarem efetivamente o projeto nacional;**	Na EaD, o financiamento está determinado a partir de um modelo nacional que determina o modo como o curso será ofertado, acompanhado e avaliado. Desse modo, os cursos não são integrados aos sistemas da instituição e sim, tratados como "projetos". Desse modo não são integrados a universidade e, portanto, não são identificados como parte da instituição.
Transição de **uma gestão focada nos recursos** para **estratégias de mudança**	Na EaD, o modelo de gestão é desintegrado dos modos de gestão da instituição e feita por

alicerçadas, ao mesmo tempo, na obrigação de resultados e na prestação de contas (controle) e na organização aprendente (comprometimento dos agentes).”	estratégia visando demonstrar resultados e não processos educativos.

Fonte: Lessard e Portelance (2000, p. 48 *apud* Lessard; Carpentier 2016).

Para satisfazer interesses capitalistas, a educação, no decorrer da história, transformou-se em mercadoria e, como tal, adaptou-se, tornando-se um serviço comerciável e lucrativo. Assim, é na EaD, a partir de sua abordagem como sistema, que se observa um terreno fértil para a expansão e consolidação de um modelo racional, padronizado e calcado em políticas de financiamento atreladas a avaliações de desempenho e métricas como taxa de sucesso e evasão.

É por isso que, na análise das características das políticas educativas que demonstram as alterações de abordagens e as evidências na EaD, se verifica o nível de interferência das doutrinas também neoliberais na educação e seu papel como definidoras das políticas públicas e suas implicações nos cursos a distância. Há que se considerar, pois, que o significado de qualquer política de educação deve sempre ser mediado pelo conhecimento das condições concretas de sua implementação, em termos de viabilidade, política e técnica financeira (Vieira, 2008).

Como exemplo recente, tem-se a regulamentação definida como “novo” marco legal. O Decreto n.º 12.456, de 19 de maio de 2025, que dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e pós-graduação, promove reordenamento nas ofertas de EaD na totalidade. Essa legislação alterou o Decreto n.º 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

A nossa análise é que esse marco regulatório se traduz em mais uma tentativa de frear o ritmo e o crescimento do negócio da EaD no Brasil. Trata-se de uma tentativa frágil que já dá mostras de ajustamento pelo mercado privado da EaD, que não deixará de ofertar cursos a distância. Conceitos como semiprencialidade, “novo” papel dos polos, exigência de presencialidade sem condições logísticas e financeira para tal, introdução de assessores pedagógicos que se sobrepõem aos tutores e avaliações presenciais são, no geral, paliativos que podem ser burlados pela falta de regulação, supervisão e avaliação

que, por meio de “vistas grossas” do MEC, têm permitido historicamente o agravamento do quadro da EaD.

Nessa ótica, questiona-se as implicações para o Sistema UAB e para a institucionalização dos cursos a distância em universidades públicas. Aqui, reiteramos, entende-se o conceito como *continuum*, que se dá mediante processos endógenos e exógenos, envolvendo relações entre sujeitos, burocracia e cultura organizacional (Ferreira; Costa; Mill, 2021; Veloso; Mill, 2022; Veloso, 2022; Ferreira; Veloso, 2023; Ferreira; Carneiro, 2015). A institucionalização é, aliás, um processo marcado por lutas e embates, tanto intraorganizacionais como dentro do campo organizacional, constituindo-se como processo dialético (Veloso; Mill, 2022).

Em Veloso (2022), defendemos que o Sistema UAB é, ao mesmo tempo, a principal política pública de indução à EaD, contribuindo sobejamente para sua institucionalização, ao passo que se cristaliza como principal entrave na incorporação orgânica da modalidade. Ora, o “novo” marco regulatório, numa tentativa de aparentemente tentar frear uma expansão acelerada de cursos de qualidade duvidosa, exacerba mecanismos de racionalidade técnica e construção de um *tipo ideal* verticalmente impingido. Negligencia-se, em decorrência, ações diretamente no sistema de EaD pública, que poderiam contribuir para uma superação do atual modelo subsumido às políticas neoliberais de educação baseadas em eficiência e resultados.

Entende-se, afinal, que o “novo” marco regulatório não traz contribuições diretas para o “problema” da institucionalização dos cursos a distância em instituições públicas. A essência do ímpeto pela sistematização, calcada em racionalidade técnica, mantém-se. E o modelo sistêmico, ao menos até o momento da escrita destas páginas, permanece inalterado, tornando-se ainda mais instável em face das mudanças legais que colocam o próprio Sistema UAB numa encruzilhada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio teórico, fizemos breve discussão sobre o desenvolvimento da EaD e sua abordagem notadamente sistêmica. Apontamos as lógicas sistematizantes que se alicerçam, historicamente, numa perspectiva neoliberal de mercantilização de educação.

Esta submetida aos imperativos da racionalidade técnica, numa perspectiva de controle e busca por resultados e eficiência.

Com o debate, problematizamos o "novo" marco regulatório da EaD. Questionamos em que medida as novas investidas de regulamentação contribuem, efetivamente, para superar a lógica sistêmica que fragiliza a perenidade e a qualidade dos cursos a distância públicos. Compreendemos, destarte, que a legislação mais recente segue a lógica de controle e fiscalização baseada em eficiência quantitativa. Não atinge, no caso das instituições públicas, os problemas reais da essência que subjaz à criação e expansão do Sistema UAB. Outros debates sobre a temática se mostram, portanto, urgentes e necessários.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 08 ago. 2025.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 71-90, out. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/978. Acesso em: 08 ago. 2025.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio-jun. 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.07. Acesso em: 08 ago. 2025.

FERREIRA, Marcello; COSTA, Marcos Rogério Martins; MILL, Daniel. Reflexões necessárias e urgentes acerca da gestão da EAD no Brasil. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 3, 28 nov. 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/13242. Acesso em: 08 ago. 2025.

FERREIRA, Marcello; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (Org.).

Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 81-102.

FERREIRA, Marcello; VELOSO, Braian. A institucionalização da educação a distância como pesquisa, crítica e produtividade. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, *[S. l.]*, v. 10, 2023. DOI: 10.53628/emrede.v10i.911. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/911. Acesso em: 8 ago. 2025.

LESSARD, Claude e CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas: aplicação na prática.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desrregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social.** Brasiliense, 1981.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/rZrHFb9Dz4SJqTNyc7QfxyK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 ago. 2025.

VIEIRA, Kelmara Mendes; e SANTOS, Roberta Souza Santos. **Qualidade no Ensino Superior a Distância: avaliação discente.** Revista em Rede. Revista de Educação a Distância. 2024. disponívelDisponível em https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1073/904. Acesso em: 08 ago. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche**. Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil império e república.** Liber livro: Brasília, 2008.

Sobre os autores

Nara Pimentel

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC com Pós-doutorado em Educação pela UFSCar na temática da Inovação em Educação. Atuou na rede pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, por 21 anos como Professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e na Supervisão Escolar. Na Capes, foi Coordenadora Geral de Articulação Acadêmica da Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES. Foi Coordenadora Geral e Adjunta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UnB e Diretora de Ensino de Graduação a Distância na Universidade de Brasília. Foi Coordenadora Geral de Expansão, Gestão e Planejamento Acadêmico na Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC). Foi Chefe do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação PAD/FE/UnB. Chefe de serviço na Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), Professora Adjunta (aposentada) do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE-UnB na área de Políticas Públicas de Educação, Gestão e Organização da Educação Brasileira. Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDBR/DF e Grupo Horizonte.
E-mail: nara.ead@gmail.com

Braian Veloso
Professor no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade (PPGE-UFLA). Também docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Mestre e doutor pelo PPGE-UFSCar. Também é doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte-UFSCar). Também é membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI/CNPq/UFLA). Recentemente, suas pesquisas versam sobre a intersecção entre educação e tecnologias, abrangendo desdobramentos diversos.
E-mail: braian.veloso@ufla.br

Daniel Mill
Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com formação e expertise em Educação a Distância e integração de tecnologias no ensino-aprendizagem. Doutor em Educação pela UFMG, com pós-doutorados pelas Universidade de Coimbra e Universidade Aberta de Portugal. Desde 2007, é líder-fundador do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e também já atuou por vários anos no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Como pesquisador, tem particular interesse pela interseção entre as temáticas: Educação, Tecnologias e Linguagens; com especial atenção aos temas aprendizagem significativa, gestão, trabalho docente, cognição, educação a distância, metodologias ativas, entre outros assuntos correlatos.
E-mail: mill@ufscar.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

AUTOGESTÃO E TRANSPARÊNCIA: INOVAÇÕES NO SISTEMA SAG DA UAB NA UFPB

Ismael Ivan Rockenbach
Universidade Federal da Paraíba

Pedro Henrique Nascimento de Almeida
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO. Este trabalho relata a experiência de gestão no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na qual eram percebidos desafios administrativos que careciam de inovações tecnológicas. O texto descreve como melhorias foram implantadas no Sistema de Autogestão (SAG), uma plataforma interna da Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) voltada para a gestão do Sistema UAB, que resultou na otimização das etapas referentes ao pagamento dos bolsistas. Antes das mudanças, os pagamentos seguiam um protocolo burocrático e suscetível a erros de verificação dos bolsistas a serem pagos, envolvendo processos eletrônicos individuais. Para otimizar esse cenário e garantir a conformidade com a Portaria CAPES Nº 309/2024, que prevê a responsabilidade das instituições de ensino de manter registros das atividades dos bolsistas, o SAG foi aprimorado. A principal inovação foi o bloqueio automático dos pedidos de pagamento para bolsistas que não atingissem um número mínimo de dias de acesso mensal no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle da UFPB estabelecido em normativa interna da instituição. Tal inovação transformou a gestão da UAB/UFPB, uma vez que agilizou os procedimentos para pagamento, reduziu o retrabalho e aumentou a transparência. O sistema teve melhorias para além do esperado, não apenas automatizando tarefas, mas fortalecendo a comunicação entre a coordenação da UAB e as coordenações de curso, tornando as comunicações mais objetivas e focadas em casos específicos. Embora exista assincronia entre o calendário acadêmico da instituição e o ciclo mensal de contagem de acessos dos bolsistas ao AVA como um desafio persistente, a experiência desta inovação aponta para o potencial da tecnologia que, alinhada às normativas vigentes, transforma processos burocráticos complexos em fluxos eficientes e voltados para a garantia da qualidade e transparência na gestão da educação a distância.

Palavras-chave: Gestão UAB. Tecnologia. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

A expansão que a Educação a Distância (EAD) teve no Brasil, que foi impulsionada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), apresenta-se como um marco da democratização do acesso ao ensino superior no setor público (OLIVEIRA; SANTOS, 2022). No entanto, a gestão de programas governamentais como este nem sempre é uma tarefa fácil nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), uma vez que os gestores se deparam frequentemente com desafios complexos, que englobam aspectos

CC BY

administrativos, gestão dos polos, que muitas vezes estão geograficamente distantes, o cumprimento de várias normativas, controle efetivo do pagamento dos bolsistas e a gestão de pessoal e recursos de forma geral (BENEVIDES; ANDRADE; PIMENTA, 2021). Diante deste cenário, a gestão da UAB na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) não é diferente quanto ao cenário de desafios enfrentados, e a resposta a um desses desafios concentrou-se na utilização de tecnologias, uma aliada estratégica para tornar a gestão mais ágil, transparente e em total conformidade com as políticas públicas vigentes.

Este relato de experiência tem como objetivo principal descrever e analisar as inovações na gestão do Sistema UAB/UFPB com ênfase no desenvolvimento de melhorias do Sistema de Autogestão (SAG), que já existia e havia sido desenvolvido pela Superintendência de Educação a Distância (SEAD) da UFPB, e recebeu implementação de funcionalidades estratégicas, como a de pagamento dos bolsistas (incluindo pagamentos retroativos, remanejamento de cotas e pagamentos mensais). Este trabalho descreve como a inovação, que surgiu da necessidade de otimizar fluxos administrativos, transformou-se em uma ferramenta estratégica para aprimorar a prestação de contas, agilizar os processos de trabalho e garantir o cumprimento das normativas estabelecidas pela CAPES.

2 DESENVOLVIMENTO

A estrutura de gestão administrativa da UAB/UFPB é composta, no momento da realização deste trabalho, por uma equipe multidisciplinar, incluindo: Coordenador Geral e Coordenadora Adjunta, Coordenadores de Curso, Coordenação de Tutoria, Assistentes Pedagógicos, Estagiários e uma equipe de Tecnologia da Informação (TI) da SEAD/UFPB. Antes da implementação das novas ferramentas no SAG, a rotina administrativa da coordenação do Sistema UAB nesta IPES era marcada por fluxos mais complexos e burocráticos para o pagamento dos bolsistas. As solicitações de pagamentos envolviam o envio, pelas coordenações de curso para a coordenação geral, de processos eletrônicos individuais via plataforma SIPAC/UFPB. Este modelo de gestão interna dos pagamentos, que antecede o envio para o setor financeiro da CAPES, era complexo, demorado e suscetível a erros, o que poderia gerar atrasos e retrabalhos.

Neste cenário, as implementações de melhorias no SAG surgiram como uma resposta direta a este desafio. Por meio de uma iniciativa proposta pelos gestores do Sistema UAB na UFPB, contando com o apoio tecnológico da SEAD, foi sugerido que o sistema, em um primeiro momento de implementação de mudanças, gerasse uma lista dos bolsistas a serem pagos a cada mês, a partir da autorização, pelos coordenadores de curso, diretamente dentro da plataforma SAG.

2.1 A Evolução do SAG: Gestão e Conformidade

A inovação mais relevante implementada no SAG se dá em uma segunda fase de desenvolvimento da plataforma, motivada pela necessidade de cumprir a Portaria CAPES Nº 309, de 27 de setembro de 2024 (BRASIL, 2024), que estabelece os critérios de elegibilidade para pagamento de bolsistas, incluindo a responsabilidade das IPES vinculadas ao Sistema UAB de manter registros das atividades dos bolsistas.

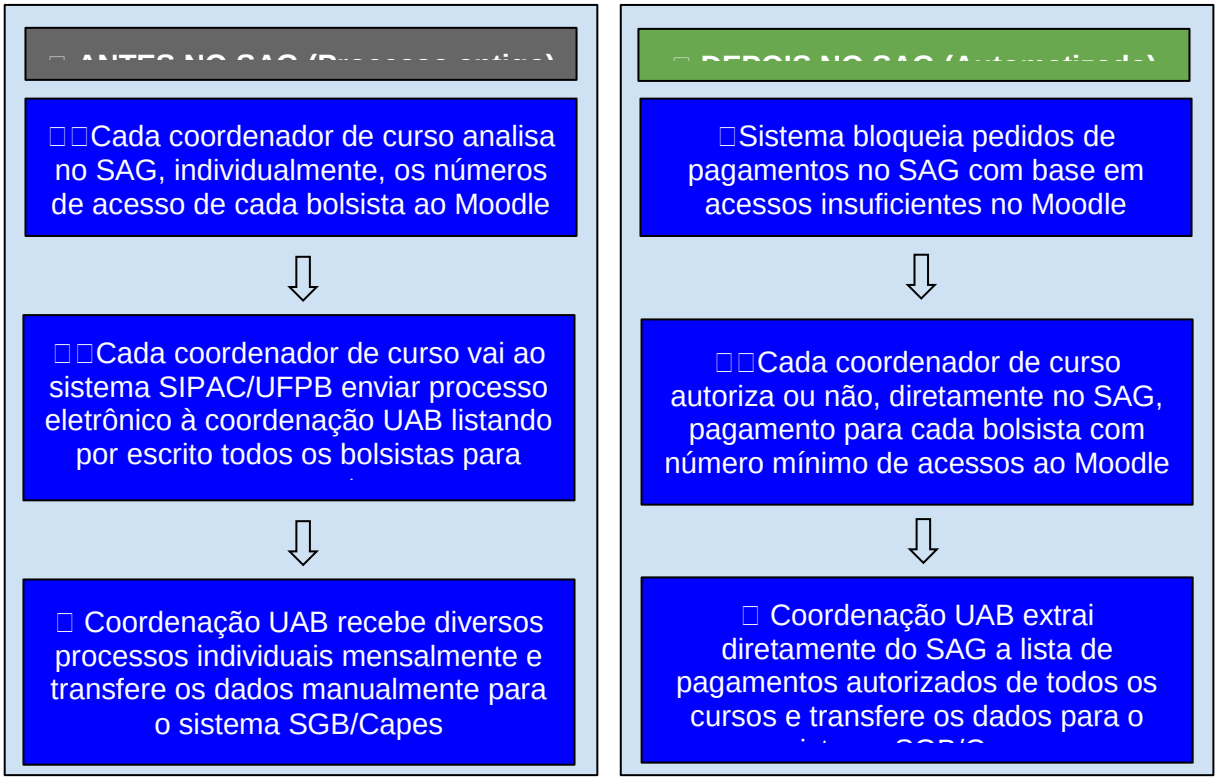
Após a publicação da nova portaria da CAPES, foi elaborada e publicada a Portaria SEAD/UFPB Nº 1/2025 (UFPB, 2025), com o objetivo de tornar as rotinas administrativas internas mais eficientes e transparentes. Essa portaria estabelece normas para o acesso dos bolsistas da UAB/UFPB ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, determinando para tutores (presenciais e a distância) o número mínimo mensal de 20 dias de acesso ao Moodle, e, para os professores, o mínimo mensal de 8 dias de acesso às turmas nas quais são responsáveis no Moodle, para fins de recebimento do pagamento da mensalidade de bolsa.

Publicadas as portarias e informados, com antecedência, os bolsistas sobre as mudanças que seriam implementadas, foi adicionada ao SAG a funcionalidade de bloqueio automático de pedidos de pagamento em casos de não cumprimento dos parâmetros mínimos de acesso ao Moodle. O sistema verifica a atividade dos bolsistas na plataforma Moodle para um período de referência previamente definido, do dia 10 do mês anterior ao dia 09 do mês vigente, e, se caso o bolsista não tiver atingido o número mínimo de acessos, tem seu pagamento automaticamente bloqueado e o Coordenador de Curso não consegue solicitar este pagamento, gerando, ao final, a lista dos bolsistas a serem pagos, excluídos os que não se enquadram nos critérios estabelecidos na Portaria da SEAD/UFPB.

2.2 Resultados

Apresentamos, na Figura 1, um fluxograma que ilustra a diferença entre o processo anterior e o processo automatizado das etapas referentes aos pedidos de pagamento dos bolsistas da UAB/UFPB no sistema SAG. Neste fluxograma é possível observar que, antes das mudanças no sistema, a maioria das etapas eram centradas no coordenador de curso e na coordenação da UAB. Após implementadas as melhorias, o volume de trabalho foi reduzido e, ao mesmo tempo, as etapas manuais remanescentes são de mais fácil execução e menor probabilidade de erro.

Figura 1 – Fluxograma comparativo das etapas para o pagamento antes e depois da implementação das inovações no sistema SAG da SEAD/UFPB.



Fonte: Elaborado pelos autores com base na experiência relatada.

No Quadro 1 é apresentado um comparativo referente ao impacto das inovações implementadas no SAG para a gestão do Sistema UAB na UFPB.

Quadro 1 – Comparativo dos impactos das inovações no sistema SAG para a gestão do Sistema UAB na UFPB.

Característica	Antes	Depois
Processo de Pagamento	Dependente de processos eletrônicos individuais.	Automatizado, integrado ao sistema SAG.
Conformidade com Normativa	Conferência manual e individual do número de acessos ao Moodle.	Bloqueio automático por acessos insuficientes ao Moodle.
Previsibilidade de Pagamento	Baixa, sujeita a atrasos.	Alta, com fluxo transparente.
Redução de Retrabalho	Não se aplica, retrabalho frequente.	Significativa, dados validados na origem.
Comunicação entre gestores locais para pagamentos	Dependente de processos eletrônicos individuais.	Diretamente no SAG, mais objetiva e assertiva.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na experiência relatada.

O impacto das inovações no SAG para a gestão da UAB/UFPB foi multifacetado. A maior agilidade nas indicações dos pagamentos e a significativa redução de retrabalho pela elevação da assertividade são os resultados mais percebidos. No entanto, a inovação vai além. O sistema fortaleceu a confiança e a transparência entre os gestores locais ao fornecer uma ferramenta tecnológica que auxilia na garantia do cumprimento das normativas legais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal de descrever e analisar as inovações na gestão do Sistema UAB/UFPB com ênfase no desenvolvimento de melhorias do Sistema de Autogestão (SAG) foi atingido. Revelou-se uma estratégia tecnológica eficiente para auxiliar as atividades administrativas inerentes ao pagamento dos bolsistas do Sistema UAB na UFPB. O que começou como uma solução para a sobrecarga de trabalho da coordenação da UAB, evoluiu para um modelo robusto que promove a precisão nas tarefas, transparência e comunicação eficiente com os coordenadores de curso.

Apesar do avanço implementado, alguns desafios ainda persistem. Por exemplo, o fato de o início das aulas previsto nos calendários acadêmicos semestrais da UFPB geralmente não coincidir, naquele mês especificamente, com o ciclo de contagem de acessos ao moodle dos bolsistas, o qual inicia sempre no dia 10 de cada mês. Tal

assincronia ainda exige um ajuste pontual de programação do SAG no início de cada semestre para a garantia de processamento correto dos pagamentos, um desafio que enseja melhorias futuras a serem desenvolvidas no sistema, para que, de forma autônoma, seja capaz de identificar essas assincronias de calendários.

Conclui-se, portanto, que as inovações no sistema SAG representam um importante avanço na gestão do Sistema UAB na UFPB, transformando processos burocráticos demorados em fluxos de trabalho eficientes e transparentes. Esta experiência demonstra o papel da tecnologia, quando usada em favor das necessidades institucionais e pautando-se em normativas vigentes, em atuar como ferramenta poderosa na otimização de processos, o que permite que a prestação do serviço tenha grandes ganhos em sua qualidade no contexto da gestão da educação a distância.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Tânia Moura; ANDRADE, Hércules Santos; PIMENTA, Lídia Boaventura. Desafios na gestão da modalidade de educação a distância: uma análise da trajetória de implantação e institucionalização da EAD na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 3, 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/13243. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria CAPES nº 309, de 27 de setembro de 2024**. Regulamenta critérios, estrutura organizacional e normas para seleção de bolsistas e o pagamento de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF, 27 set. 2024.

OLIVEIRA, Luciana Charão; SANTOS, Adriana Omena. O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): democratização neoliberal no campo educacional. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS**, Buenos Aires, v. 17, n. 50, p. 212-243, 2022. Disponível em: https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/346. Acesso em: 8 ago. 2025.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Superintendência de Educação a Distância (SEAD). **Portaria Nº 1/2025 - SEAD (11.01.28)**. Estabelece normas para o acesso à Plataforma Moodle e ao sistema SAG da SEAD pelos bolsistas do Programa UAB no âmbito da UFPB. João Pessoa, PB, 14 mar. 2025.

Sobre os autores

Ismael Ivan Rockenbach

Professor do quadro docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Coordenador Geral do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFPB desde 2022. Bacharel em

Química Industrial de Alimentos e em Psicologia. Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Ciência dos Alimentos.
E-mail: ismael.rockenbach@gmail.com

Pedro Henrique Nascimento de Almeida
Estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com uma sólida experiência em diversas áreas da prática psicológica. Atualmente, é estagiário no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFPB, onde contribui com suporte administrativo, pedagógico e organizacional. Quanto à sua vivência na graduação em Psicologia, adquiriu experiência em psicoterapia, atendimento de urgência psicológica e psicodiagnóstico.
E-mail: psi.phna@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

O OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE A PERSISTÊNCIA EM CURSOS A DISTÂNCIA

PSYCHOLOGY'S VIEW ON PERSISTENCE IN DISTANCE LEARNING COURSES

LA MIRADA DE LA PSICOLOGÍA SOBRE LA PERSISTENCIA EN LOS CURSOS A DISTANCIA

Mára Lúcia Fernandes Carneiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eduarda Mendes Soares
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO. Este projeto iniciou com a busca pelos fatores que indicavam a persistência dos alunos nas seis edições do curso de aperfeiçoamento "Farmacêuticos na APS: trabalhando em rede", oferecido de forma online entre abril/2014 e dezembro/2017. A primeira etapa consistiu na extração dos relatórios de acesso ao curso, visando metrificar o tempo de acesso e navegação no Moodle. Em seguida, verificou-se a participação dos tutores na plataforma. Como não foi identificado um fator significativo sobre a persistência por esses meios, a pesquisa passou a investigar a forma de atuação dos tutores nos fóruns de discussão, classificando suas intervenções em cinco categorias: instigação, incentivo, integração, orientação e acompanhamento. A última parte do projeto, a qual está em andamento, busca estabelecer a relação entre tais categorias e a Psicologia Social, pois entende-se que os conceitos dessa área podem contribuir na compreensão de como a atuação dos tutores influencia na persistência e permanência dos alunos ao longo do curso. No caso da instigação, que consiste nos momentos em que o tutor provoca um debate com perguntas, observa-se uma possível relação com o que se define como agenciamento de enunciação. O incentivo, caracterizado por momentos de parabenização por parte do tutor em relação aos estudantes, aproxima-se do conceito de motivação. A integração, por sua vez, manifesta-se quando o tutor convida os alunos ao debate e participação, se associando ao conceito de senso de comunidade. Já a orientação, que compreende as intervenções pelas quais o tutor passa orientações para o debate, relaciona-se com o conceito de qualidade das interações e feedback. Por fim, o acompanhamento, que consiste nos momentos em que o tutor demonstra estar acompanhando o debate, pode ser compreendido a partir do conceito de mediação, atendendo assim ao que foi demandado nos Referenciais de Qualidade de cursos de graduação com oferta a distância.
Palavras-chave: Persistência. Tutores. Fóruns de discussão. Psicologia Social.

ABSTRACT. This project began with a search for factors that indicated student persistence in the six editions of the continuing education course "Pharmacists in Primary Health Care: Working in Networks," offered online between April 2014 and December 2017. The first stage consisted of extracting course access reports to measure the time spent accessing and navigating Moodle. Next, the participation of tutors on the platform was verified. As no significant factor regarding persistence was identified through these means, the research began to investigate the tutors' performance in the discussion forums, classifying their interventions into five categories: instigation, encouragement, integration, guidance, and

CC BY

monitoring. The last part of the project, which is ongoing, seeks to establish the relationship between these categories and social psychology, as it is understood that concepts from this area can contribute to understanding how tutors' actions influence student persistence and retention throughout the course. In the case of instigation, which consists of moments when the tutor provokes a debate with questions, a possible relationship with what is defined as enunciation agency can be observed. Encouragement, characterized by moments of congratulations from the tutor to the students, is close to the concept of motivation. Integration, in turn, manifests itself when the tutor invites students to debate and participate, associating itself with the concept of a sense of community. Guidance, which comprises the interventions through which the tutor provides guidance for the debate, is related to the concept of quality of interactions and feedback. Finally, monitoring, which consists of the moments when the tutor demonstrates that they are following the debate, can be understood from the concept of mediation, thus meeting the requirements of the Quality Benchmarks for distance learning undergraduate courses.
Keywords: Persistence. Tutors. Discussion forums. Social Psychology.

RESUMEN. Este proyecto comenzó con la búsqueda de los factores que indicaban la persistencia de los alumnos en las seis ediciones del curso de perfeccionamiento «Farmacéuticos en la APS: trabajando en red», impartido en línea entre abril de 2014 y diciembre de 2017. La primera etapa consistió en la extracción de los informes de acceso al curso, con el fin de medir el tiempo de acceso y navegación en Moodle. A continuación, se verificó la participación de los tutores en la plataforma. Como no se identificó ningún factor significativo sobre la persistencia por estos medios, la investigación pasó a estudiar la forma de actuación de los tutores en los foros de discusión, clasificando sus intervenciones en cinco categorías: instigación, incentivo, integración, orientación y acompañamiento. La última parte del proyecto, que está en curso, busca establecer la relación entre estas categorías y la psicología social, ya que se entiende que los conceptos de esta área pueden contribuir a la comprensión de cómo la actuación de los tutores influye en la persistencia y permanencia de los alumnos a lo largo del curso. En el caso de la instigación, que consiste en los momentos en que el tutor provoca un debate con preguntas, se observa una posible relación con lo que se define como agencia de enunciación. El incentivo, caracterizado por momentos de felicitación por parte del tutor hacia los estudiantes, se aproxima al concepto de motivación. La integración, por su parte, se manifiesta cuando el tutor invita a los alumnos al debate y la participación, asociándose al concepto de sentido de comunidad. Por su parte, la orientación, que comprende las intervenciones mediante las cuales el tutor ofrece orientaciones para el debate, se relaciona con el concepto de calidad de las interacciones y la retroalimentación. Por último, el acompañamiento, que consiste en los momentos en los que el tutor demuestra estar siguiendo el debate, puede entenderse a partir del concepto de mediación, cumpliendo así con lo exigido en los Referenciales de Calidad de los cursos de grado con oferta a distancia.
Palabras clave: Persistencia. Tutores. Foros de discusión. Psicología social.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto teve início com a busca pelos fatores que indicavam a persistência dos alunos nas seis edições do curso de aperfeiçoamento “Farmacêuticos na Atenção Primária em Saúde: trabalhando em rede”, oferecido de forma online entre abril/2014 e dezembro/2017. A partir da análise dessas edições, foi organizado um amplo banco de dados com informações dos alunos-participantes, o que possibilitou identificar aspectos relacionados à organização dos estudos e à infraestrutura do curso, bem como compreender como isso se relaciona tanto com a persistência quanto com a evasão dos alunos.

Ao falar sobre cursos a distância, muitas pesquisas tratam do tema pela ótica da evasão, ou seja, concentram-se em identificar as causas que levam os alunos a desistirem ou se afastarem de um curso sem concluí-lo. Esta pesquisa, por outro lado, escolheu adotar a ótica da persistência, buscando compreender os fatores que contribuem para que os alunos permaneçam e concluam a formação. Assim, este projeto de pesquisa propôs analisar esses fatores, buscando identificar as causas de persistência dos alunos no curso "Farmacêuticos na APS: trabalhando em rede", com o objetivo de subsidiar futuras ações em EaD voltadas à formação desses e de outros profissionais.

A primeira etapa consistiu na extração dos relatórios de acesso ao curso, visando metrificar o tempo de acesso e navegação no Moodle. Em seguida, verificou-se a participação dos tutores na plataforma (Carneiro; Bagatinni, 2023). Como não foi identificado um fator significativo sobre a persistência por esses meios, a pesquisa passou a investigar a forma de atuação dos tutores nos fóruns de discussão, classificando suas intervenções em cinco categorias: instigação, incentivo, integração, orientação e acompanhamento (Carneiro; Pilger; Desessard, 2024). Em paralelo, foi realizada uma revisão de escopo sobre os fatores que afetam a persistência, propondo, a partir daí, um modelo de análise (Carneiro; Pilger; Rocha, 2025). Uma das dimensões desse modelo refere-se à atributos do indivíduo e do ambiente que variam durante o curso, destacando *locus de controle*[1], a satisfação e motivação para realizar o curso.

A partir desses estudos, buscou-se por fim estabelecer a relação entre as categorias de atuação do tutor e os fatores psicológicos, na visão da Psicologia Social. Essa busca baseou-se nos estudos realizados na disciplina ministrada pela primeira autora. Com a publicação dos Referenciais de Qualidade de cursos de graduação com oferta a distância (Brasil, 2025) ampliou-se esse olhar, buscando estabelecer relações entre a atuação dos tutores identificadas nos cursos em análise e as ações especificadas nos referenciais. Nesse documento é apresentada a proposta para que o conceito de mediador pedagógico, recomendando inclusive que seja um docente, atuando no papel de "tutor", como referenciado aqui nesse texto.

[1] O *locus* de controle refere-se às crenças dos indivíduos sobre a fonte de controle dos comportamentos e eventos cotidianos que ocorrem consigo ou no ambiente em que estão inseridos (Albuquerque et al., 2008).

2 O OLHAR DA PSICOLOGIA SOCIAL

A análise textual das participações dos tutores nos fóruns de conteúdo do curso foi realizada com o intuito de reconhecer padrões de participação e eventuais fatores que impactam a persistência dos alunos produzindo a classificação apresentada no Quadro 1. Essa classificação foi realizada considerando as referências na área da educação a distância, abordando a atuação dos tutores.

Quadro 1 – Classificação das participações dos tutores nos fóruns de conteúdo

Categoria	**Descrição**
INSTIGAÇÃO	Frases em que o tutor instiga um debate, normalmente com perguntas.
INCENTIVO	Frases em que há parabenização por parte do tutor aos estudantes.
INTEGRAÇÃO	Frases em que o monitor convida os alunos ao debate/participação.
ORIENTAÇÃO	Frases em que são passadas ou ressaltadas orientações para o debate/atividades.
ACOMPANHAMENTO	Frases que demonstram que os tutores estão acompanhando o debate.

Fonte: os autores.

Os fóruns do curso em análise foram escolhidos como fonte de dados por serem espaços centrais de interação na educação a distância. É neles que o tutor tem a oportunidade de fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes à comunidade de aprendizagem, incentivar sua participação e promover a interação com os colegas.

A análise de caráter qualitativo considerou não apenas o conteúdo das mensagens, mas também o significado e o impacto simbólico que carregam, buscando compreender de que forma essas intervenções podem estimular vínculos, engajamento e a persistência dos alunos no curso (Carneiro; Pilger; Desessard, 2024).

Essas ações vão ao encontro do especificado como papel do Mediador pedagógico online (Brasil, 2025, p. 19), que estabelece uma das funções como a de “promover espaços de construção coletiva de conhecimento, junto aos discentes, a partir de ações de mediação síncrona e assíncrona”.

A seguir analisa-se cada uma das categorias, estabelecendo associações com a visão da psicologia social e sua influência na participação dos alunos no curso a distância.

2.1 Categoria Instigação

No caso da categoria Instigação, que consiste nos momentos em que o tutor provoca um debate com perguntas, observa-se uma possível relação com o que se define como agenciamento de enunciação (Deleuze; Guattari, 1997). Esse conceito refere-se ao conjunto dinâmico de elementos, sujeitos, discursos e contextos que produzem sentidos em uma interação comunicativa. Assim, as frases instigadoras atuam como dispositivos dentro desse agenciamento, mobilizando os interlocutores e gerando novas conexões e significados no processo de construção coletiva do conhecimento. Esse é um papel fundamental do tutor, que busca estabelecer vínculos com e entre os alunos, auxiliando no processo de aprendizagem, atuando como moderador das discussões.

Como estabelecido nos Referenciais de Qualidade, cabe aos docentes e mediadores pedagógicos (ou tutores) “conceber, implementar e mediar um espaço de ensino e aprendizagem dinâmico e vivaz” (Brasil, 2025, p. 15), onde a intervenção constante pode envolver os alunos nesse processo.

2.2 Categoria Incentivo

O Incentivo, caracterizado por expressões de reconhecimento e parabenização por parte do tutor aos estudantes, pode ser compreendido como uma estratégia motivacional que contribui para a manutenção e fortalecimento da motivação dos alunos ao longo do curso. Conforme apontam Lima, Jacques e Morais (2024), as manifestações dos tutores aproximam-se da motivação, na medida em que reforçam o engajamento e a perseverança dos estudantes nas atividades propostas.

Embora a motivação seja um conceito amplo e ainda pouco consensual nas pesquisas educacionais e em informática na educação, alguns aspectos são recorrentes em sua definição, como o prazer na aprendizagem, a reflexão sobre o próprio processo e a influência do ambiente (Lima; Jacques; Morais, 2024). O incentivo por meio do reconhecimento dos esforços e conquistas dos alunos atua justamente na dimensão social e afetiva do processo motivacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante, que favorece a autonomia e a competência, aspectos destacados por Ryan e Deci (20003) como fundamentais para a motivação intrínseca.

Para Tinto (2017, p. 2), “a persistência em sua forma ativa - persistir - é outra forma de falar de motivação”. E ele recomenda então que as universidades devem preocupar-se em como influenciar a motivação dos estudantes para permanecer, persistir e completar seu curso.

Além disso, no âmbito da educação e dos estudos em psicologia motivacional, o reconhecimento externo, que pode se dar por meio de incentivos verbais e parabenizações, desempenha um papel importante na manutenção da persistência, uma vez que reforça a sensação de progresso e pertencimento ao grupo, elementos essenciais para a continuidade do engajamento (Todorov, Moreira, 2005; Ferreira, Dias, 2017). Assim, o incentivo do tutor configura-se não apenas como um *feedback* positivo, mas como um componente integrador que pode fortalecer o vínculo do aluno com o curso, reduzindo a evasão e promovendo a persistência. Diante disso, embora a motivação seja um fenômeno complexo e multidimensional, o incentivo emerge como uma prática concreta que contribui para sua promoção, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem, onde o contato humano e o suporte emocional são determinantes para a persistência dos alunos.

Os Referenciais de Qualidade destacam a importância do corpo docente e mediadores pedagógicos levarem em conta a diversidade dos estudantes, tanto quanto à origem e formação anterior, quanto à sua forma de participar. E recomenda:

> Diferenças em termos de participação, percepção e motivação diante das experiências de aprendizagem devem ser mapeadas e consideradas proativamente de forma a personalizar a trajetória educacional dos(as) estudantes. (Brasil, 2025, p. 16).

2.3 Categoria Integração

A integração, por sua vez, manifesta-se quando o tutor convida os alunos ao debate e participação, associando-se ao conceito de senso de comunidade (Rovai, 2002). O estudo de Rovai teve como objetivo determinar se há uma conexão entre o senso de comunidade e o aprendizado cognitivo em ambientes educacionais virtuais, e concluiu que tal conceito é fundamental para promover a coesão entre os estudantes, o que contribui diretamente para o aumento da persistência e do envolvimento acadêmico.

Apesar da existência de uma vasta literatura sobre o senso de comunidade, não há uma definição universalmente aceita para o termo. O autor compreende que os elementos essenciais são a interdependência mútua entre os membros, a conexão, confiança,

interatividade e os valores e objetivos compartilhados. Essas características são ativadas quando os tutores promovem a integração, convidando os alunos a interagirem e participarem ativamente dos fóruns e demais atividades do curso. Os resultados do estudo de Rovai evidenciam que um forte senso de comunidade está associado a uma maior percepção de aprendizado cognitivo, menor sensação de isolamento e maior satisfação dos alunos com o curso, fatores que podem contribuir com a redução da evasão. No mesmo sentido, Pa Prat (2002, p. 149) afirmam que "quando os alunos discutem entre si, e não só com o professor, a colaboração cresce significativamente", tambndendo a proposta de que assim se consegue compor uma comunidade de aprendizagem.

No contexto da educação a distância, promover o senso de comunidade representa uma estratégia eficaz para melhorar a persistência dos alunos, pois, conforme Tinto (1993, 2017), aqueles que desenvolvem vínculos sociais fortes no ambiente acadêmico são mais propensos a permanecer nos cursos do que aqueles que se sentem isolados. Dessa forma, a integração tutor-aluno, ao estimular a participação e o debate, atua diretamente na construção dessa comunidade, fortalecendo o suporte afetivo e acadêmico entre os participantes.

Os Referenciais de Qualidade destacam a importância da Instituição ofertante do curso "privilegiar estratégias de ensino e aprendizagem que incentivem a colaboração e a interação entre alunos(as) e professores(as). (Brasil, 2025, p. 8). E destaca que a "proximidade relacional entre alunos(as) de um mesmo curso e mesmo de cursos diferentes - cria um ambiente de comunidade essencial para ampliar o horizonte de visão dos(as) estudantes". (Brasil, 2025, p. 23), indo ao encontro da definição da categoria Integração.

2.4 Categoria Orientação

A orientação, que compreende as intervenções pelas quais o tutor passa orientações para o debate, relaciona-se com o conceito de qualidade das interações e *feedback* (Hart, 2012). A pesquisa de Hart também buscou analisar os fatores associados à habilidade dos estudantes de persistir em um curso online, por reconhecer que a falta de persistência e a consequente evasão é um problema identificado no mundo todo.

Compreende-se que os fatores que contribuem para a persistência são a satisfação com o aprendizado online, o senso de pertencimento à comunidade de aprendizagem, a motivação, o apoio de colegas e familiares, as habilidades de gerenciamento do tempo e o aumento da comunicação com o tutor. Em sua revisão integrativa da literatura, Hart aborda diversos artigos que falam sobre o aprendizado online e traz a visão de Ivankova e Stick (2005) acerca do conceito de qualidade das interações e *feedback*. Os autores apontam que, além da rapidez, a qualidade do *feedback* e a disposição dos professores em atender às necessidades dos alunos são vistas como fundamentais para a persistência estudantil.

Dessa forma, as orientações fornecidas pelo tutor não apenas direcionam a realização das atividades, mas também funcionam como um elo de suporte e segurança, reforçando a comunicação, reduzindo incertezas e, consequentemente, favorecendo a persistência dos estudantes no curso online (Brasil, 2025, p. 24).

2.5 Categoria Acompanhamento

A atuação do tutor enquanto acompanha e media o debate caracteriza essa categoria e está associada ao conceito de mediação apresentado nos referenciais de qualidade de cursos de graduação a distância: “a mediação pedagógica orienta o(a) estudante em sua jornada de aprendizagem, identificando pontos fortes e requisitos a serem aprimorados, e provendo o suporte necessário para seu sucesso acadêmico e profissional”. (Brasil, 2025, p. 11). Acompanhar aqui também significa garantir que o rumo da discussão atenda aos objetivos das questões propostas e a manutenção do foco no conteúdo em estudo.

Entende-se que a educação a distância de qualidade vai além da oferta de plataformas tecnológicas digitais. Os estudantes que optam por essa modalidade demandam atenção e suporte ainda mais intensos do que aqueles do ensino presencial, tanto pela maior diversidade de perfis, quanto pelo risco de isolamento decorrente do afastamento físico de professores e colegas. Nesse sentido, o acompanhamento por parte da equipe docente é essencial para que os alunos consigam desenvolver as competências e conhecimentos necessários na sua formação (Brasil, 2025, p.16). A mediação pedagógica desempenha um papel fundamental ao orientar o estudante, identificando tanto suas

potencialidades quanto os pontos que precisam de desenvolvimento, oferecendo um suporte estruturado para o seu progresso acadêmico e profissional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que a atuação dos tutores, por meio das categorias analisadas (instigação, incentivo, integração, orientação e acompanhamento), desempenha um papel crucial na promoção da persistência dos alunos em cursos a distância. Essas práticas dialogam com conceitos teóricos relevantes, como o agenciamento de enunciação, a motivação, o senso de comunidade, a qualidade das interações e *feedback,* e a mediação pedagógica, formando um conjunto de estratégias comunicativas e pedagógicas que favorecem o engajamento, a participação e constituição de um senso de comunidade junto aos estudantes. Compreender e aprimorar essas formas de intervenção dos tutores pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade e eficácia da educação a distância, reduzindo a evasão e fortalecendo o processo de aprendizagem ao longo de todo o percurso formativo. Investir na formação da equipe pedagógica (tutores e docentes), indo além da técnica e uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, e debatendo sobre como deve ocorrer essa mediação, torna-se fundamental, como foi destacado por Lima et al. (2024, p. 88), quando abordam as dimensões e indicadores para a EaD socialmente referenciada.

Espera-se que esses indicativos contribuam para aperfeiçoar a formação de tutores e orientar práticas pedagógicas mais eficazes, além de oferecer subsídios para a reflexão sobre a persistência na educação a distância online e aproximar a Psicologia Social do campo da Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F.J. B.; NORIEGA, J. A.V.; MARTINS, C. R.; NEVES, M.T.S. Locus de controle e bem-estar subjetivo em estudantes universitários da Paraíba. **Psicologia para América Latina**. v. 13, 2023. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1870-350X2008000200011elng=ptetlng=pt. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância.** Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://midia.semesp.org.br/wp-

content/uploads/2025/05/REFERENCIAIS-DE-QUALIDADE-EAD.pdf. Acesso em: 01 ago 2025.

CARNEIRO, M.L.F.; BAGATINNI, H. S. Fatores de persistência em cursos a distância: a influência da atuação dos tutores. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 20., 2023, Campo Grande, MS. **Anais** … Campo Grande: UniRede, 2023. p.12. Disponível em: https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/89. Acesso em: 05 ago. 2025.

CARNEIRO, M.L.F; PILGER, D., DESESSARDS, C. Quais fatores determinam a persistência na EaD?. Anais [..] 5, V Seminário Internacional de Educação a Distância SEAD-CO, Goiânia, set. 2024. DOI**:** https://doi.org/10.5753/seadco.2024.30940

CARNEIRO, M.L.F; PILGER, D., ROCHA, M.B. Persistência na Educação a Distância de cursos de Graduação: Uma Revisão de Escopo. **EaD em Foco**, 2025**.** (no prelo).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1997, 2. ed.

HART, C. Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. **Journal of Interactive Online Learning**, v. 11, n. 1, 2012.

IVANKOVA, N. V., ; STICK, S. L. Collegiality and community-building as a means for sustaining student persistence in the computer-mediated asynchronous learning environment. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 8, n. 3, 2005.

LIMA, D. B. P. et al. Dimensões e indicadores para uma educação a distância de qualidade socialmente referenciada em nível micro. In: LIMA, D. B. P. (org.). **Referencial de qualidade socialmente referenciada para cursos superiores a distância**. Goiânia,GO: Cegraf UFG, 2025.

LIMA, T.; JAQUES, P. A.; DE MORAIS, F. A motivação dos estudantes em ambientes computacionais de aprendizagem: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 32, p. 50–74, 2024.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**. v. 7, n.13, p. 8 - 28, jan.– jun. 2012.
PAL0FF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ROVAI, A. P. Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. **The Internet and Higher Education**, v. 5, n. 4, p. 319–332, 2002.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000. DOI: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020.

TINTO, V. Reflections on Student Persistence. **Student Success**, V. 8, n. 2, p. 1-8, 2017. Doi: https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376

Sobre os autores

Mára Lúcia Fernandes Carneiro
Professora Titular IPSSCH/UFRGS - Depto. de Psicologia Social e Institucional. Doutora em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS); Mestre em Ciência da Computação (PPGCC/PUCRS) e Especialização em Informática na Educação e Metodologia do Ensino Superior (PUCRS). É representante institucional da UFRGS na Associação Universidade em Rede (UniRede) e foi representante da Região Sul no Conselho de Coordenação Política da Unirede durante 2 gestões (2021/2024). Foi editora responsável pela EmRede - Revista de Educação a Distância da UniRede de 2014 a 2022. Participou dos primeiros cursos de formação de professores a distância, desde a primeira experiência do Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP/SEESP/MEC) de1999 até 2006. Acompanhou a implantação do Moodle na UFRGS, tendo sido docente da primeira turma do curso de Bacharelado em Desenvolvimento Rural, o primeiro via UAB na UFRGS, iniciado em 2007. Secretária de Educação a Distância (SEAD/UFRGS)2012 a 2016. Foi coordenadora pedagógica do curso de Formação de Farmacêuticos para a Atenção Básica em Saúde (2009/2018). No IPSSCH, realiza pesquisas vinculadas à educação a distância.
E-mail: mara.carneiro@ufrgs.br

Eduarda Mendes Soares
Estudante de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: dudamendesoares@hotmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A QUALIDADE EDUCACIONAL: BACHARELADO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MEDIATION IN DISTANCE EDUCATION AND EDUCATIONAL QUALITY: BACHELOR´S IN SCIENCE AND TECHNOLOGY

MEDIACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA CALIDAD EDUCATIVA: LICENCIATURA EM CIENCIA E TECNOLOGÍA

Ana Lara Casagrande
Universidade Federal de Mato Grosso

Alexandre Martins dos Anjos
Universidade Federal de Mato Grosso

Marijâne Silveira da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso

Débora Eriléia Pedrotti
Universidade Federal de Mato Grosso

Fátima Pontes Pires
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO. O presente trabalho investiga a mediação no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de Educação a Distância (EaD), com foco na experiência da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), instituição pioneira na democratização do acesso à Educação Superior pública via EaD. Apesar do crescimento da EaD no Brasil, a modalidade ainda encontra resistência, sendo associada à baixa qualidade, visão contestada pela trajetória e práticas implementadas pela UFMT. O objetivo central consiste em analisar, por meio do levantamento bibliográfico e documental, a estrutura da equipe de mediação do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T), da UFMT, enfatizando a atuação colaborativa entre professores ministrantes, co-ministrantes e tutoria temática, como estratégia para aprimorar a qualidade educacional no contexto de um curso interdisciplinar. Destaca-se a EaD na instituição, por meio das iniciativas inovadoras e o compromisso com o desenvolvimento regional. Os resultados indicam que a adoção de uma equipe integrada, atuando em processos colaborativos e multidisciplinares, favorece a mediação didático-pedagógica, potencializa a aprendizagem e proporciona acompanhamento acadêmico qualificado. A tutoria temática presencial, dividida por áreas do conhecimento (Matemática, Física, Química, Seminário Integrador e Tecnologia Educacional), é um elemento de suporte relevante para atendimento das demandas específicas dos estudantes e superar obstáculos inerentes à modalidade. Conclui-se que o modelo aplicado no BC&T evidencia caminhos para fortalecer a EaD pública, combater estigmas e promover Educação Superior de excelência, ampliando seu alcance social.

Palavras-chave: Mediação. Ciência e Tecnologia. Qualidade educacional. EaD. Tutor.

CC BY

ABSTRACT. This paper investigates mediation in the teaching-learning process within the context of Distance Education (EaD), focusing on the experience of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), a pioneering institution in democratizing access to public Higher Education through EaD. Despite the growth of EaD in Brazil, the modality still faces resistance and is often associated with low quality—an association challenged by the trajectory and practices implemented by UFMT. The main objective is to analyze, through bibliographic and documentary research, the structure of the mediation team in the Bachelor of Science and Technology (BC&T) program at UFMT, emphasizing the collaborative work among lead instructors, co-instructors, and thematic tutors as a strategy to enhance educational quality in the context of an interdisciplinary course. At UFMT, EaD stands out due to innovative initiatives and a commitment to regional development. The results indicate that adopting an integrated team engaged in collaborative and multidisciplinary processes fosters didactic-pedagogical mediation, enhances learning, and provides qualified academic support. In-person thematic tutoring, organized by knowledge areas (Mathematics, Physics, Chemistry, Integrative Seminar, and Educational Technology), is a key support element in addressing students' specific needs and overcoming challenges inherent to the modality. It is concluded that the model implemented in the BC&T program demonstrates ways to strengthen public EaD, combat stigmas, and promote higher education excellence, thus expanding its social reach.

Keywords: Mediation. Science and Technology. Educational Quality. Distance Education. Tutor.

RESUMEN. El presente trabajo investiga la mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de Educación a Distancia (EaD), con énfasis en la experiencia de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), institución pionera en la democratización del acceso a la Educación Superior pública a través de la EaD. A pesar del crecimiento de la EaD en Brasil, la modalidad todavía enfrenta resistencia, siendo frecuentemente asociada con baja calidad, percepción que es cuestionada por la trayectoria y las prácticas implementadas por la UFMT. El objetivo central consiste en analizar, mediante investigación bibliográfica y documental, la estructura del equipo de mediación del curso de Licenciatura en Ciencia y Tecnología (BCyT) de la UFMT, destacando la actuación colaborativa entre profesores titulares, co-profesores y tutoría temática, como estrategia para mejorar la calidad educativa en el contexto de un curso interdisciplinario. La EaD se destaca en la institución por sus iniciativas innovadoras y el compromiso con el desarrollo regional. Los resultados indican que la adopción de un equipo integrado, actuando en procesos colaborativos y multidisciplinares, favorece la mediación didáctico-pedagógica, potencia el aprendizaje y proporciona un acompañamiento académico calificado. La tutoría temática presencial, dividida por áreas del conocimiento (Matemáticas, Física, Química, Seminario Integrador y Tecnología Educativa), representa un elemento de apoyo relevante para atender las demandas específicas de los estudiantes y superar los obstáculos inherentes a esta modalidad. Se concluye que el modelo aplicado en el BCyT evidencia caminos para fortalecer la EaD pública, combatir estigmas y promover una educación superior de excelencia, ampliando su alcance social.

Palabras clave: Mediación. Ciencia y Tecnología. Calidad educativa. EaD. Tutor.

1 INTRODUÇÃO

O dia 27 de novembro foi instituído como o Dia Nacional da Educação a Distância (EaD), conforme Lei nº 13.620 de 15 de janeiro de 2016, mas ainda há controvérsias em torno da modalidade. Alguns, inclusive gestores educacionais, a consideram como destituída de qualidade, *a priori*.

Uma imagem que não corresponde ao trabalho realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com protagonismo na História da EaD pública, sendo a primeira instituição a oferecer um curso dessa natureza, por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead)[1]. Seu protagonismo se mantém, como demonstra a inclusão da política de EaD no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028 (UFMT, 2024).

Com a questão da qualidade em debate, este texto versa sobre a equipe direcionada à mediação do processo de ensino-aprendizagem desenvolvida no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T). Assim, o objetivo deste trabalho de abordagem qualitativa, realizado por meio de por meio do levantamento bibliográfico e documental[2], consiste em investigar e analisar a estrutura da equipe de mediação do curso de BC&T, da UFMT.

No seu âmbito, o atendimento aos estudantes é realizado colaborativamente pelos professores ministrantes, professores co-ministrantes e tutoria temática. A especificidade da última consiste no atendimento presencial por profissionais especializados nas áreas de Matemática, Física, Química, Seminário Integrador e Tecnologia Educacional. Trata-se de uma dinâmica que viabiliza a mediação pedagógica ou tecnológica presencial.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Como indicado, a UFMT tem destaque pelo seu pioneirismo no campo da EaD quando, no início da década de 1990, foi a primeira IES a criar e a implementar um curso de graduação a distância no país. Não obstante aos desafios, a experiência foi bem-sucedida (Petter, 2019).

A participação da UFMT junto à Associação Universidade em Rede (UniRede), consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999, contribuiu para fortalecer parcerias, visando a democratização do acesso à educação de qualidade.

Um marco importante para a EaD foi o Decreto n°5.622, de 19 de dezembro de 2005, que a regulamentou no país. No documento, faz-se referência aos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (Brasil, 2005, art. 7º). Ele foi substituído pelo Decreto

[1] De acordo com Preti e Alonso (2016), em agosto de 1994, foi criado pelo Conselho Diretor da UFMT – Resolução CD n. 88 – 02/08/94, o curso Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série do 1º grau – Educação a Distância. Os autores narram a aula inaugural em fevereiro de 1995, quando o Nead iniciava a primeira experiência no país de um curso de graduação a distância. A Portaria n. 3220 de 22 de novembro de 2002, do Ministério da Educação, alterou o nome do curso para Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

[2] Centrado no documento Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do BC&T.

n°9.057, de 25 de maio de 2017, no qual se estabelece que as instituições credenciadas garantam o atendimento aos critérios de qualidade e assegurem os direitos dos estudantes (Brasil, 2017, art. 19 § 3º).

Embora os decretos tenham sido publicados, o marco regulatório permaneceu estagnado por um longo período. Apenas recentemente foi publicada a nova Política de Educação a Distância, por meio do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, e os novos referenciais foram oficializados. O referido Decreto dispõe sobre a oferta de EaD por instituições de Educação Superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (Brasil, 2025).

Entre os desafios dos cursos EaD está o tema da qualidade, que se relaciona à questão do financiamento. Assim, no percurso da EaD, é preciso destacar o papel da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir do ano de 2006.

Ao problematizar o desenvolvimento da EaD pública via sistema UAB, Arruda (2018) afirma que há um aspecto positivo na visão da EaD como estratégica enquanto modelo de formação, ao mesmo tempo em que se mantém como programa, e não como política de Estado. O autor chamou a atenção, ainda, ao fazer referência ao setor privado, para o fato de a EaD se tornar “um modelo de negócios nos quais pode-se oferecer cursos superiores com significativa redução de custos e mínimas resistências por conselhos ou associações de classe” (Arruda, 2018, p. 827).

Essa ideia se disseminou de um modo que parece ter contribuído para a visão negativa em relação à modalidade como um todo. Mill, por sua vez, (2016) destaca que a EaD passou a ter papel fundamental para atender à demanda por Educação Superior.

Embora seja impossível negar o papel do financiamento da UAB hoje na EaD pública, compreende-se que a institucionalização é um elemento importante para a qualidade. É nesse sentido que se destaca a iniciativa de oferta do curso de Graduação em Ciência e Tecnologia, bacharelado interdisciplinar (BC&T)[3], ofertado na modalidade EaD e de forma institucionalizada, conforme consta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UFMT, 2022), documento explorado neste trabalho. O referido curso é de responsabilidade da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) do campus de Várzea Grande.

[3] Criado por meio da Resolução Consepe nº 205/2022, homologado pela Resolução Consepe nº 207/2022.

3 BACHARELADO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A EQUIPE DE MEDIAÇÃO

O curso de BC&T conta com entradas anuais distribuídas em doze polos[4], cujos mantenedores são as prefeituras e o governo do estado de Mato Grosso. Os polos foram assegurados por meio da efetivação de "Acordo de Cooperação Técnica" com municípios mantenedores.

O curso, ofertado na modalidade EaD, encontra-se institucionalizado na UFMT, sendo disponibilizadas desde o início vagas de concurso para o corpo docente que tem se dedicado na atuação específica de algumas funções com encargos didáticos. Em paralelo, o curso foi submetido ao Edital público da Capes e conta, desde então, com financiamento do Sistema Universidade UAB para suprir as demandas de equipe multidisciplinar, tutorias, coordenações e outras funções que não estão contempladas nos encargos didáticos e cujas vagas são preenchidas via seleção de edital público.

Foram abertas vagas institucionais para atuação no BC&T, com previsão na matriz orçamentária da universidade, de modo que seus docentes estão à disposição do curso com encargos didáticos. Posteriormente, o curso também é inserido no Sistema UAB e passa a contar com esse mecanismo para seu funcionamento, o que viabilizou a ampliação da equipe de mediação.

Em seguida, discute-se a qualidade na EaD, destacando a necessidade de superar a visão de que ela prejudica a formação superior, contrapondo o foco no lucro à missão social e ética da universidade pública, conceito que orienta o curso de BC&T.

3.1 Qualidade na EaD

Devido aos desafios, concorda-se com Bielschowsky (2018) quando afirma que estabelecer e cobrar padrões de qualidade mínimos da oferta de Educação Superior a distância não é uma tarefa simples. Ele aponta uma contradição entre inovação educacional e sistemas de acreditação, seus indicadores e avaliação, afirmando que a primeira viajaria a jato enquanto os procedimentos regulatórios andariam a pé (Bielschowsky, 2018).

[4] Os municípios que manifestaram adesão foram e constituem polos de apoio presencial no curso são: Cuiabá, Primavera do Leste, Rondonópolis, Pontes e Lacerda, Tangará da Serra, Pontal do Araguaia, Água Boa, Vila Rica, Lucas do Rio Verde, Sorriso, Guarantã do Norte e Chapada dos Guimarães. De acordo com o PPC (UFMT, 2022), a ideia sempre foi de os municípios oportunizarem espaços para encontros presenciais.

O Censo da Educação Superior de 2022 evidencia que no período entre 2012 e 2022, “as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 288,8%, enquanto, na modalidade presencial, não houve crescimento, e sim queda de -13,7%” (Brasil, 2023, p.22). Segundo Bielschowsky (2018), esse crescimento tem impacto social, pois envolve pessoas que sustentam suas famílias e dificilmente teriam acesso à Educação Superior presencial. Trata-se de uma observação sobre as especificidades do público da EaD.

Especificamente tratando do ano de 2022, salienta-se que se trata de uma modalidade cuja oferta está dominada pelo setor privado (Brasil, 2023). Não se trata de um mercado que cresceu sem nenhum estímulo, segundo Chaves (2010), que escreve sobre a formação dos oligopólios na Educação Superior brasileira. A autora destaca iniciativas como flexibilização de regras para abertura de cursos e novas instituições, incentivos fiscais, bolsas de estudo e empréstimos facilitados do BNDES para fomentar o setor privado educacional. Segundo Oyama (2012), visando a exploração e a obtenção de lucros com tal mercado.

Diante da diversidade do público da EaD, é fundamental repensar os critérios regulatórios e de avaliação[5], buscando formas de valorizar efetivamente os resultados do processo de ensino-aprendizado na EaD, sem negar que as avaliações têm sua importância e que parece urgente “encontrar caminhos para atribuir valor a esses resultados” (Bielschowsky, 2018, p. 06).

A disputa sobre o papel da EaD na democratização do acesso à Educação Superior envolve tensões entre sua função social e o interesse lucrativo, o que impacta sua concepção teórico-metodológica e a relação entre qualidade e avaliações externas. Embora as últimas possam indicar a situação dos cursos, é essencial considerar fatores subjetivos, como acompanhamento qualificado e adequação dos recursos infra-estruturais para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No curso do BC&T, o processo de ensino-aprendizagem é organizado de forma colaborativa em que cada profissional tem papel definido e interligado para garantir a qualidade da mediação pedagógica e tecnológica.

[5] Na visão de Bielschowsky (2018, p.23), “o sistema educacional brasileiro como um todo ainda não adquiriu maturidade suficiente que justifique maior relaxamento dos critérios de regulação e supervisão”.

3.2 Equipe integrada para o aprimoramento da qualidade: professores ministrantes, co-ministrantes e tutoria temática

Como elemento de organização do processo de ensino-aprendizagem, a equipe integrada, baseada em novos paradigmas educacionais, é o elo de apoio contínuo aos estudantes do curso de BC&T. Compondo a equipe de mediação do curso BC&T, há as figuras do professor ministrante, co-ministrante e tutor temático (todos assistidos pela Coordenação de Tutoria).

Aos professores ministrantes cabe a responsabilidade pelo planejamento, concepção, desenvolvimento de conteúdos, materiais didáticos, atividades e avaliações do componente curricular. Eles atuam também na oferta dos componentes curriculares, promovendo aulas síncronas, encontros presenciais e coordenação geral das ações pedagógicas do componente. Esse docente, especialista na área, elabora o plano de ensino, Guia de estudo, fascículo, atividades e provas em colaboração com coordenadores e equipes multidisciplinares e participa ativamente da formação das equipes de tutoria e co-ministrantes.

Os professores co-ministrantes exercem a mediação pedagógica e tecnológica junto aos estudantes. São responsáveis por orientar turmas de cinquenta a setenta estudantes, tirar dúvidas, corrigir atividades, aplicar e corrigir avaliações, registrar notas nos sistemas, acompanhar o desempenho acadêmico, apoiar encontros presenciais/virtuais e produzir, junto ao ministrante, planos de tutoria e agendas semanais de atendimento.

Nesse contexto, o professor co-ministrante desempenha um papel diferenciado no que se refere à mediação do processo educativo, quando a centralidade de sua atuação está vinculada às atividades de mediação pedagógica e tecnológica, que incluem a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, o apoio na resolução de dúvidas relacionadas ao percurso metodológico e, ao mesmo tempo, a interlocução sobre questões epistemológicas, as quais podem ser resolvidas ou mediadas por meio de encontros agendados com os professores especialistas (ministrantes) da área de cada componente curricular.

A percepção de que se faz necessária uma tutoria com ênfase no conhecimento epistemológico, em contraste com uma “tutoria generalista” — voltada predominantemente para a mediação e não para a especialização demandada pelas áreas específicas do currículo — motivou a concepção de um modelo de tutoria direcionado a campos

específicos do conhecimento. Quando o tutor virtual (professor co-ministrante) atua em uma área fora de sua especialização, os desafios se tornam ainda maiores, tanto para esse profissional quanto para o professor especialista responsável por uma grande turma (1.000 estudantes, por exemplo), assim como para o próprio tutor virtual, que, não sendo especialista no componente curricular, assume a tutoria de grupos menores de estudantes (50 a 70, em média).

Por exemplo, um professor de Ciências da Computação atuando na co-ministração (tutoria virtual) de componentes como “Física I” ou “Química” pode enfrentar dificuldades significativas devido à falta de formação específica. Nessas situações, o professor ministrante (professor especialista) acaba atendendo a um número ainda maior de estudantes, em razão da complexidade dos conteúdos e do elevado número de matrículas por turma nos cursos EaD.

Diante desse cenário, evidenciou-se a necessidade de incluir no processo de tutoria um novo interlocutor, especializado nas áreas de conhecimento relacionadas aos componentes curriculares. Assim, passou-se a considerar a participação de um professor com formação superior específica na área temática correspondente — por exemplo, um tutor temático de Química, graduado em Química, ou de Física, formado em Física.

A presença do tutor temático se justifica, ainda, pela necessidade de atuação prioritária nas atividades presenciais do polo de EaD, promovendo o engajamento dos estudantes e a formação de grupos de estudo, seja em encontros presenciais ou em atividades síncronas mediadas com um tutor especializado disponível no local.

O tutor temático também é responsável por identificar as necessidades dos estudantes antes do início dos componentes curriculares, promovendo atividades de “nivelamento” para suprir possíveis lacunas de conhecimentos básicos, como acontece frequentemente na área de Matemática.

Em suma, o profissional da tutoria temática atua nos polos presenciais, identificando desafios, dificuldades de aprendizagem e atua incentivando a autonomia, a participação e o desenvolvimento dos estudantes. Também deve participar de capacitações, reuniões e eventos formativos, mantendo contato constante com coordenadores e ministrantes para ajustes pedagógicos. Ela está dividida nas áreas de Matemática, Física, Química, Seminário Integrador e Tecnologia Educacional. Foram abertos editais como forma de compor a

equipe que pudesse estar presencialmente nos polos, dando suporte aos estudantes nas suas áreas de especialização.

Considerando que o curso é um Bacharelado Interdisciplinar, a atuação presencial dos tutores temáticos fortalece o trabalho interdisciplinar, pois eles colaboram com os estudantes na elaboração de projetos integradores que envolvem mais de um componente curricular, especialmente em atividades como os seminários integradores. Trata-se de um componente curricular obrigatório em todos os semestres letivos e que agrega atividades de extensão.

A coordenação de Tutoria apoia a gestão do curso como um todo, organizando o cronograma das atividades, monitorando o cumprimento de prazos e orientações, planejando encontros presenciais e digitalizando recursos e ferramentas para a oferta dos componentes curriculares. Também contribui para o design educacional, articula a comunicação entre a equipe, acompanha o desenvolvimento das turmas, gerencia *feedbacks* e participa dos processos de avaliação e autoavaliação institucional.

Esses papéis são fundamentais para garantir a qualidade, a integração das equipes e o suporte efetivo aos estudantes, cada qual atuando de forma complementar na estrutura colaborativa do BC&T.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso de BC&T, evidencia-se o esforço institucional conjunto entre a UFMT, os municípios e o Sistema UAB para assegurar uma formação de qualidade na modalidade EaD. A organização do curso mostra compromisso com uma proposta pedagógica colaborativa e de qualidade socialmente referenciada.

A implantação da tutoria temática se apresenta como uma possibilidade para o fortalecimento da figura de um “tutor especialista”, com formação especializada na área específica do componente curricular, complementando a tutoria centrada nos processos de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Soma-se a isso a necessidade de atendimento presencial no polo, ressaltando a importância desse espaço como ambiente de trocas, desenvolvimento social e humano. Além disso, a experiência busca evidenciar a potencialidade desse novo interlocutor no processo de ensino-aprendizagem, com um olhar atento para a qualidade, engajamento dos estudantes e a redução dos índices de evasão.

Ao mesmo tempo em que o curso BC&T se insere em um cenário de lógica mercantil em contraponto à finalidade social da universidade pública, a construção de uma equipe integrada revela uma estratégia para assegurar mediação pedagógica de qualidade. Assim, o curso avança na consolidação de um modelo que visa o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas a excelência acadêmico-científica.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação** - Universidade Federal de Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 823-842, out. 2018.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?. **Rev. EaD em Foco**, v.8, n.1, e709, p.1-26, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 12.456**, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação [...]. Brasília, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Expansão da privatização/ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n. 111, p.481 -500, abr./jun., 2010.

MILL, Daniel. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Rev. Educ. Públ.,** v. 25, n. n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016.

OYAMA, Edison R. O negócio da educação superior: da educação-mercadoria ao capital financeiro. In: Rodrigues, José (Org.). **A universidade brasileira rumo à Nova América**: pós-modernismo, shopping center e educação superior. Niterói: EDUFF, 2012. p.79-110.

PETTER, Rosemery Celeste. O processo de incorporação da modalidade de educação a distância nas universidades federais que aderiram ao sistema Universidade Aberta do Brasil. 2019. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. **Ciência e Tecnologia Bacharelado Interdisciplinar**: Projeto Pedagógico de Curso de Graduação 2022 – 2027. Campus

Universitário de Várzea Grande, 2022. Disponível em: https://www.ufmt.br/curso/bct/pagina/ppc/10514. Acesso em: 04 ago. 2025.

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028 (PDI).** Cuiabá, 2024. Disponível em: https://cms.ufmt.br/files/galleries/278/PDI%202024-2028/PDI_UFMT_2024_2028_aditado_janeiro_2024.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

Sobre os autores

Ana Lara Casagrande
Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e vice-líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LêTece), vinculados ao Instituto de Educação da UFMT.
E-mail: ana.casagrande@ufmt.br

Alexandre Martins dos Anjos
Doutor em Ciências na área de concentração de Engenharia da Computação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Novas Tecnologias de Informação e Comunicação pela Universidade Nacional de Educação a Distância de Madrid. Vice-presidente da Associação Universidade em Rede (UniRede). Professor da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT/UFMT). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenador do Núcleo de Inovação e Tecnologia em Educação, Ciências e Sustentabilidade (INOVATEC).
E-mail: alexandre.anjos@ufmt.br

Marijâne Silveira da Silva
Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Adjunta da UFMT. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT e vice-líder do Grupo História da Educação e Memória (GEM).
E-mail: marijane.silva@ufmt.br

Débora Eriléia Pedrotti
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT/UFMT) e do Programa de Pós-graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM).
E-mail: debora.pedrotti@ufmt.br

Fátima Pontes Pires
Graduada em graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Servidora pública técnico-administrativa da UFMT.
E-mail: fmpp93@gmail.com

Licença de acesso livre



A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FORMAÇÃO, PRODUÇÃO DIDÁTICA E QUALIDADE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

INSTITUTIONALIZATION OF DISTANCE EDUCATION: TRAINING, TEACHING PRODUCTION AND QUALITY IN BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITIES

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: FORMACIÓN, PRODUCCIÓN DIDÁCTICA Y CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEÑAS

Verônica Correia da Silva
Universidade Federal de São Carlos | Grupo Horizonte – UFSCar

Gustavo Carvalho Mauricio
Universidade Federal de São Carlos | Grupo Horizonte – UFSCar

Camila Amadi
Universidade Federal de São Carlos | Grupo Horizonte – UFSCar

Daniel Mill
Universidade Federal de São Carlos | Grupo Horizonte – UFSCar

RESUMO. Este artigo propõe uma análise crítica dos desafios enfrentados pela Educação a Distância (EaD) no ensino superior público brasileiro, com ênfase na produção e avaliação de materiais didáticos digitais, bem como nas ações de formação docente e discente. A experiência do ensino durante a pandemia de COVID-19 revelou limitações e potencialidades da modalidade. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de estudos sobre EaD, institucionalização e qualidade educacional. Parte-se da compreensão de que a institucionalização da EaD é um processo multifacetado e não linear, envolvendo disputas de sentidos, práticas consolidadas e ações estratégicas. Os resultados evidenciam que, embora a EaD tenha avançado em termos de acesso e expansão institucional, ainda enfrenta entraves como a fragmentação das políticas, a ausência de parâmetros claros de qualidade e a carência de programas formativos permanentes. Conclui-se que a institucionalização da EaD no ensino superior público requer políticas estruturantes, compromisso com a formação docente e discente e o reconhecimento da modalidade como componente legítimo do projeto universitário.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação. Institucionalização. Materiais Didáticos Digitais.

ABSTRACT. This article offers a critical analysis of the challenges faced by Distance Education in Brazilian public higher education, with emphasis on the production and evaluation of digital instructional materials, as well as on teacher and student training initiatives. The experience of teaching during the COVID-19 pandemic revealed both the limitations and the potential of the modality. The research adopts a qualitative, exploratory, and analytical approach, grounded in a literature review and documentary

CC BY

analysis of studies on DE, institutionalization, and educational quality. It is based on the understanding that the institutionalization of DE is a multifaceted and non-linear process, involving disputes over meaning, established practices, and strategic actions. The findings show that, although DE has advanced in terms of access and institutional expansion, it still faces obstacles such as fragmented policies, the absence of clear quality parameters, and the lack of permanent training programs. The study concludes that the institutionalization of DE in public higher education requires structural policies, a strong commitment to faculty and student training, and the recognition of the modality as a legitimate component of the university project.

Keywords: Distance Education. Training. Institutionalization. Digital Instructional Materials.

RESUMEN. Este artículo propone un análisis crítico de los desafíos que enfrenta la Educación a Distancia (EaD) en la educación superior pública brasileña, con énfasis en la producción y evaluación de materiales didácticos digitales, así como en las acciones de formación docente y estudiantil. La experiencia de enseñanza durante la pandemia de COVID-19 reveló las limitaciones y potencialidades de esta modalidad. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y analítico, basado en una revisión bibliográfica y el análisis documental de estudios sobre EaD, institucionalización y calidad educativa. Parte de la comprensión de que la institucionalización de la EaD es un proceso multifacético y no lineal, que involucra disputas de sentido, prácticas consolidadas y acciones estratégicas. Los resultados evidencian que, si bien la EaD ha avanzado en términos de acceso y expansión institucional, aún enfrenta obstáculos como la fragmentación de las políticas, la ausencia de parámetros claros de calidad y la falta de programas formativos permanentes. Se concluye que la institucionalización de la EaD en la educación superior pública requiere políticas estructurales, compromiso con la formación docente y estudiantil, y el reconocimiento de esta modalidad como un componente legítimo del proyecto universitario.

Palabras clave: Educación a Distancia. Formación. Institucionalización. Materiales Didácticos Digitales.

1INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) emergiu como uma estratégia para a democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e territoriais, como no Brasil. Apesar do avanço das tecnologias digitais e dos marcos legais terem impulsionado sua expansão, o processo de institucionalização ainda enfrenta resistências epistemológicas, políticas e pedagógicas. A pandemia de COVID-19 evidenciou as fragilidades estruturais das universidades públicas, a insuficiência na formação docente, assim como revelou a potência da EaD como alternativa formativa.

Entre os elementos determinantes, a produção de materiais didáticos digitais constitui um aspecto central para a qualidade e o reconhecimento institucional da modalidade. Desde que sejam desenvolvidos de forma crítica, dialógica, contextualizada e alinhada aos projetos político-pedagógicos das instituições, esses materiais fortalecem a autonomia discente e a valorização do trabalho docente. Em contrapartida, abordagens tecnicistas e descontextualizadas comprometem a qualidade formativa e a legitimidade da EaD.

Refletir sobre a produção de materiais didáticos implica repensar os caminhos da EaD e seu papel no ensino superior público. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios epistemológicos e institucionais na produção e avaliação de materiais didáticos digitais, considerando sua articulação com a formação de docentes e discentes, e na convergência entre modalidades. O referencial teórico baseia-se em autores como Arruda e Arruda (2015), Behar (2009), Ferreira e Carneiro (2015), Ferreira, Costa e Mill (2021), Lima, Alonso e Moreira (2024), Mill e Veloso (2021, 2022), Nascimento e Vieira (2016), Tolbert e Zucker (1999), entre outros, defendendo que a qualidade educacional ultrapassa métricas técnicas, abrangendo dimensões formativas, sociais e políticas.

Para isso, o texto se estrutura da seguinte forma: apresenta-se, inicialmente, a introdução; em seguida a seção dois com a metodologia da pesquisa de natureza qualitativa, analítica e centrada na análise bibliográfica; a seção três traça um panorama da EaD no Brasil, destacando seus avanços, desafios e perspectivas futuras, com ênfase na institucionalização e no financiamento; a seção quatro discute as fragilidades e possibilidades na formação docente e discente no contexto da modalidade; a seção cinco aborda a produção e avaliação de materiais didáticos digitais como elemento estratégico da EaD e, por fim, a seção seis apresenta as considerações finais, que reafirmam a centralidade de uma produção didática crítica e contextualizada para a consolidação da EaD como parte legítima do projeto universitário público.

2 METODOLOGIA

Esse estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, baseada em levantamento e análise bibliográfica. Parte-se do entendimento de que a institucionalização da Educação a Distância (EaD) requer mais do que adaptações operacionais: exige a construção de políticas formativas permanentes, o fortalecimento de estruturas organizacionais e o reconhecimento da modalidade como parte integrante do projeto universitário.

Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa mostra-se adequada para investigar fenômenos complexos, especialmente quando se busca compreender melhor um problema a partir da exploração de um conceito ou fenômeno ainda pouco definido ou sistematizado. Essa abordagem é apropriada em contextos nos quais os fundamentos teóricos não estão claramente estabelecidos, permitindo uma análise aprofundada da realidade em estudo.

Neste sentido a investigação baseia-se na análise de produções teóricas que discutem a EaD em sua interface com a qualidade, a formação docente e discente e o processo de institucionalização da modalidade no ensino superior público brasileiro.

O objetivo do estudo é analisar criticamente os elementos estruturantes da qualidade na EaD no âmbito das universidades públicas, compreendendo que sua consolidação demanda mais do que investimentos em recursos tecnológicos e administrativos, exigindo também diretrizes pedagógicas, políticas institucionais e valorização da dimensão formativa. As obras analisadas foram selecionadas por relevância acadêmica, atualidade e contribuição direta para as temáticas de institucionalização, produção de materiais e formação na EaD, garantindo a diversidade de perspectivas teóricas.

Definida a abordagem e as fontes que sustentam a análise, a próxima seção apresenta um panorama da EaD no Brasil, destacando avanços, desafios e perspectivas para a sua institucionalização.

3 A EAD NO BRASIL: Desafios, avanços e perspectivas da institucionalização

A EaD no Brasil é marcada por avanços impulsionados por políticas públicas, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que fomentou a expansão da modalidade. Ferreira e Carneiro (2015) destacam o papel estratégico da UAB na formação docente e na organização institucional da EaD.

Nesse mesmo sentido, Chaquime et al. (2025) apontam que a implementação do sistema foi um dos principais elementos externos que favoreceram essa expansão nas universidades públicas. No entanto, os autores alertam que essa expansão veio acompanhada de forte dependência dos recursos do programa, o que gerou fragilidade institucional e incertezas quanto à continuidade da oferta dos cursos.

Como apontam Veloso et al. (2023), os desafios enfrentados pela EaD nas instituições públicas decorrem de um modelo de financiamento que institucionaliza a precariedade, uma lógica de funcionamento marcada pela instabilidade e pela dependência de políticas públicas frágeis. O próprio Sistema UAB, limita a autonomia institucional e reforça práticas burocráticas que dificultam a incorporação orgânica da modalidade à matriz orçamentária e ao projeto político-pedagógico institucional.

Nesse contexto, torna-se essencial refletir criticamente sobre essas limitações e atuar estrategicamente para superá-las. A institucionalização da EaD pode ser entendida como um processo histórico e dinâmico, mediado pelas ações dos sujeitos envolvidos e ancorado na construção coletiva de políticas e práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da modalidade. A ausência dessas diretrizes impacta diretamente a formação dos sujeitos envolvidos na EaD e evidencia a urgência de políticas estruturantes baseadas na pesquisa educacional e na atuação institucional, como discutido a seguir.

Lima, Alonso, Moreira, (2024) alertam para os desafios desse sistema, como a fragilidade da autonomia institucional e a dificuldade de integração com o ensino presencial. O modelo de financiamento baseado em editais limita a institucionalização da EaD nas instituições públicas. Como destacam Ferreira, Costa e Mill (2021), a ausência de políticas permanentes inviabiliza uma gestão estratégica e sustentável da modalidade. Para Arruda e Arruda (2014, p. 334),

> Isso significa dizer que ela deve ter uma organização sólida, que envolva ensino, pesquisa e extensão, uma clareza quanto ao papel dos diferentes profissionais envolvidos, bem como um amplo processo de institucionalização, para que ela deixe de ser considerada "política emergencial".

Mill e Veloso (2022) argumentam que a institucionalização da EaD é um processo essencialmente dialético repleto de contradições e permeado pelas idiossincrasias dos egos e relações humanas. Essa perspectiva dialoga com Tolbert e Zucker (1999), que descrevem a institucionalização em três estágios subsequentes: o pré-institucional, em que as práticas surgem como respostas pontuais a problemas específicos; o semi-institucional, quando essas práticas passam a ser difundidas e ganham maior estruturação dentro dos processos organizacionais; e, por fim, o estágio institucionalizado, em que as práticas passam a ser tratadas como normas, incorporadas à cultura organizacional e reproduzidas de forma segura e sólida pela instituição.

Durante estes estágios, desenvolve-se um conjunto de processos que os autores chamam de habitualização, objetivação e sedimentação[1], que indicam que a

[1] De acordo com Tolbert e Zucker (1999), habitualização se refere ao "desenvolvimento de comportamentos padronizados de resolução de problemas e sua associação a estímulos específicos;" (tradução nossa), objetivação é o "desenvolvimento de significados sociais compartilhados e generalizados associados a esses comportamentos, um passo necessário para que as ações possam ser transplantadas para contextos distintos de onde se originaram" (tradução

institucionalização pode ter graus variados de completude e estruturação. A partir dessa lógica, Mill e Veloso (2022) argumentam que, uma vez consolidada, a EaD deixa de ser tida como um projeto isolado e passa a estar incorporada ao núcleo da estrutura institucional, voltando o foco da instituição para o processo formativo e não para as diferenças entre modalidades.

Conforme reforçam Chaquime et al. (2025), a integração orgânica da EaD à estrutura universitária, com suporte financeiro, tecnológico e pedagógico adequado, contribui significativamente para a elevação da qualidade dos cursos. Isso se deve ao reconhecimento da EaD como uma modalidade legítima de ensino, equivalente aos padrões de qualidade dos cursos presenciais. No campo formativo, Preti (2003) e Behar (2009) defendem que cursos a distância devem promover não apenas capacitação técnica, mas uma formação inicial e continuada voltada para o uso crítico das tecnologias de forma dialógica e centrada no aprendiz. Para Behar (2009), isso implica adotar modelos pedagógicos que articulem metodologias ativas, recursos tecnológicos e estratégias de acompanhamento contínuo, assegurando a coerência entre objetivos, conteúdos, atividades e formas de avaliação no ambiente virtual.

Contudo, para que tais diretrizes formativas se efetivem são necessárias políticas de financiamento estáveis e integradas à matriz orçamentária das instituições públicas. Conforme afirma Lima Alonso e Moreira (2024, p. 40):

> Em contrapartida, tratando-se do sistema UAB, é urgente que o financiamento da oferta da EaD seja incorporado à matriz orçamentária das instituições públicas, renunciando-se a ideia de editais esporádicos constituidores de um modelo de oferta regulado pelo financiamento, de modo que as instituições possam de fato institucionalizar a formação por meio dela.

Além disso, Nascimento e Vieira (2016) argumentam que o financiamento deve contemplar não apenas o ensino, mas também outras dimensões da vida acadêmica, como permanência e formação global dos estudantes. A institucionalização da EaD requer mais que regulamentações: exige estrutura física e tecnológica, unidades gestoras próprias, reconhecimento da carreira docente e valorização pedagógica. Quando a institucionalização não avança, tendem a persistir problemas como formação superficial,

nossa) e sedimentação são os processos que levam às ações à exteriorização, ou seja, à disseminação das ações entre os membros da organização.

sobrecarga para docentes e equipes envolvidas e dificuldade de garantir experiências acadêmicas consistentes.

A institucionalização da EaD para Chaquime et al. (2025) deve ser entendida como uma consolidação complexa, essencial não apenas para ampliar a oferta de cursos e vagas no ensino superior, mas, sobretudo, para garantir a qualidade da formação oferecida. A inserção da EaD como uma modalidade legítima, perene e integrada às instituições educacionais deve atender de forma efetiva às demandas sociais e educacionais.

A falta de diretrizes sobre a organização didático-pedagógica da EaD e a ausência de ações permanentes indicam que ainda não há uma política pública para essa modalidade. Essa situação favorece uma expansão orientada mais pelo número de vagas do que pela qualidade da formação.

A análise das condições estruturais e políticas que moldam a EaD no Brasil evidencia que a consolidação da modalidade depende não apenas de financiamento e reconhecimento institucional, mas também da integração entre qualidade pedagógica e práticas formativas, dimensão que, segundo Behar (2009), deve estar ancorada em modelos pedagógicos consistentes que garantam coerência e relevância para o contexto educacional. Esse último aspecto será aprofundado na seção seguinte, que trata da formação docente e discente entre as diretrizes políticas e a prática cotidiana.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE: Entre a Política e a Prática

As fragilidades apontadas na formação docente na EaD reforçam a necessidade de programas institucionais permanentes, que articulem saberes técnicos, didáticos e contextuais. Arruda e Arruda (2015) destacam que, embora a EaD tenha ampliado a formação inicial de professores, ainda carece de programas que integrem ensino, pesquisa e extensão. Está fragmentada e distante das demandas da prática pedagógica mediada por tecnologia, compromete a efetividade da atuação docente.

A carência de programas formativos contínuos para docentes e estudantes é um entrave significativo no contexto da EaD pública brasileira. Isso se expressa, de um lado, na dificuldade de adaptação docente às especificidades da EaD e, de outro, na limitação do desenvolvimento de competências de autonomia e criticidade pelos estudantes.

Do ponto de vista dos estudantes, também se observa a carência de programas formativos contínuos, essenciais para o desenvolvimento de competências específicas para a aprendizagem a distância. Como afirmam Branco, Conte e Habowski (2020, p. 18):

> Tudo indica que as maiores causas da evasão estão nas incomunicações e nos currículos engessados, nas aulas de EaD em forma de monólogos didáticos fixos e predefinidos, unidimensionais e lineares, ou seja, a origem da evasão está em manter a rigidez computadorizada e a visão de aluno como máquina pensante, desconectada das questões sociais e culturais, das formas de vida e dos jogos de linguagem dos estudantes.

Isso evidencia que a evasão na EaD não se limita a questões de ordem pessoal ou financeira, mas reflete lacunas pedagógicas e de comunicação que demandam ações institucionais estruturadas para seu enfrentamento. Diante disso, promover o uso adequado das plataformas e ferramentas digitais, estimular estratégias de autogestão da aprendizagem, como a organização do tempo, e desenvolver competências relacionadas ao letramento e à cidadania digital, voltadas à segurança, à ética e à comunicação online são ações fundamentais para viabilizar a permanência dos estudantes e a própria sustentabilidade da EaD.

Essas fragilidades e potencialidades na formação de professores e estudantes apontam para a necessidade de estratégias que fortaleçam os recursos e as metodologias utilizadas na EaD. Para Arruda e Arruda (2015) a democratização da educação se difere da massificação da educação na sua origem. Nesse sentido, a produção e a avaliação de materiais didáticos digitais assumem papel estratégico, como será discutido a seguir.

5 PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS

A consolidação da Educação a Distância (EaD) nas universidades públicas exige uma abordagem articulada entre qualidade pedagógica, produção de materiais, estrutura institucional e valorização da pesquisa educacional.

A qualidade dos materiais digitais é elemento-chave da EaD. Segundo Behar (2009), eles devem integrar metodologias ativas, acessibilidade e usabilidade. Moran (2002) complementa que a mediação pedagógica precisa ser intencional, indo além da mera digitalização do ensino presencial. No entanto, muitas universidades carecem de políticas claras sobre autoria, atualização e avaliação desses materiais, o que compromete a institucionalização da modalidade.

Ferreira, Costa e Mill (2021), apontam que a ausência de critérios consolidados para a produção e avaliação de materiais digitais compromete diretamente a qualidade da EaD, dificultando a estruturação e o reconhecimento da modalidade como uma alternativa legítima e inovadora. Além disso, a centralização da produção de materiais em órgãos gestores, sem diretrizes pedagógicas claras e participação efetiva dos departamentos, resulta frequentemente na mera digitalização de conteúdos, comprometendo a intencionalidade formativa.

A consolidação de diretrizes claras para a autoria, atualização e avaliação de materiais didáticos digitais é condição essencial para sustentar a qualidade da EaD. Ao articular esses elementos com as políticas de formação e com a institucionalização da modalidade, é possível avançar para as considerações finais desta análise.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a institucionalização da Educação a Distância (EaD) no ensino superior público brasileiro permanece como um processo inacabado, atravessado por tensões estruturais, políticas e pedagógicas. Apesar da expansão da modalidade nos últimos anos, especialmente por meio do sistema UAB, essa ampliação não foi acompanhada por políticas institucionais contínuas que garantam sua consolidação com qualidade. Persistem lacunas como a ausência de diretrizes claras de qualidade, a fragilidade na articulação com os projetos político-pedagógicos das instituições e o reconhecimento ainda limitado da EaD como dimensão legítima da missão universitária.

A institucionalização da EaD é multifacetada e não linear. Manifesta-se nas disputas de sentidos e nas resistências observadas, que se traduzem em políticas fragmentadas e na carência de programas formativos permanentes. A pesquisa reitera que a EaD, ao desafiar modelos tradicionais de ensino, incita um processo dialético onde as contradições, como a dependência do financiamento por editais e o tratamento da EaD como uma política emergencial, são a própria força motriz do avanço ou da estagnação da modalidade no contexto público. Essa dinâmica exige que as universidades públicas compreendam a EaD não como um anexo, mas como um componente legítimo do seu projeto universitário, capaz de impulsionar a inovação e a democratização do acesso.

A produção e a avaliação de materiais didáticos digitais, foco central deste estudo, revela-se como um elemento estratégico nesse processo. Quando concebidos com autoria docente, intencionalidade pedagógica e sensibilidade à realidade dos estudantes, os materiais reforçam a aprendizagem e contribuem para o reconhecimento da modalidade. No entanto, abordagens tecnicistas e descontextualizadas comprometem sua efetividade e fortalecem percepções negativas sobre a EaD.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321–338, jul. 2015.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 25, n. 1, p. 132–154, jan. 2020.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos para a Educação a Distância: análise de propostas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAQUIME, L. P.; CORASSA, M. A. de C.; MATTA, C. E. da; GARBE, G. G. Institucionalização da EaD: perspectivas para se pensar a qualidade da modalidade. EmRede - Revista de Educação a Distância, *[S. l.]*, v. 12, 2025. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1093. Acesso em: 24 jul. 2025.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 01-243.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Educação Unisinos, v. 19, n. 2, p. 228-242, 2015.

FERREIRA, M.; COSTA, M. R. M.; MILL, D. Reflexões necessárias e urgentes acerca da gestão da EAD no Brasil. Plurais - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 6, n. 3, 2021. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n3.13242. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/13242. Acesso em: 22 jul. 2025.

LIMA, D. da C. B. P.; ALONSO, K. M.; MOREIRA, J. A. M. Idiossincrasias da qualidade da Universidade Aberta do Brasil e um olhar sobre o modelo de Portugal: concepções e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 45, p. e284780, 2024.

MILL, D.; VELOSO, B. Reflexões sobre a institucionalização da modalidade de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (org.). Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância: uma visão propositiva. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. p. 95-113.

MILL, D.; VELOSO, B. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 38, e33842, 2022.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2002.

NASCIMENTO, J. P. R. do; VIEIRA, M. das G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, n. 91, p. 308–336, jun. 2016.

PRETI, O. Educação a distância: novos horizontes da democratização do ensino. Cuiabá: EdUFMT, 2003.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. The Institutionalization of Institutional Theory. In: Handbook of Organization Studies. London: Sage, 1999

VELOSO, B.; FERREIRA, M.; SILVA FILHO, O. L. d.; MILL, D. Institucionalização da Educação a Distância como Prática de Gestão: Implicações e Transições Decorrentes da Pandemia de COVID-19. Revista Interacções, *[S. l.]*, v. 19, n. 64, p. 1–23, 2023. DOI: 10.25755/int.30739. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30739. Acesso em: 24 jul. 2025.

Sobre os autores

Verônica Correia da Silva
Mestranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora pelo Grupo Horizonte da UFSCar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
E-mail: ve.correia@gmail.com

Gustavo Carvalho Mauricio
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisador pelo Grupo Horizonte da UFSCar e do Grupo CONNECTAR, da UNITINS. Graduado em Computação - Licenciatura - Claretiano Centro Universitário. Especialista em Desenvolvimento de Software para Web pela UFSCar e Especialista em Gestão Pública pela UFSCar. Atualmente sou técnico em tecnologia da informação da Universidade Federal de São Carlos.
E-mail: gcmauricio@ufscar.br

Camila Amadi
Graduada em Direito pela UNIFIEO e possui especialização em Direito Processual Civil pela mesma instituição. Especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, com ênfases em Gestão da Educação a Distância e Design Instrucional, e especialista em Didática para o Ensino Superior pela UNIFIEO. Membro do Grupo Horizonte - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens da UFSCar. É coautora do livro Reflexões e Estratégias sobre Educação, Pandemia e Tecnologias Digitais, e certificada pelo programa Futures Thinking Specialization, do Institute for the Future (IFTF). Atualmente, é Diretora Editorial no

GENGrupo Editorial Nacional, onde lidera projetos estratégicos no mercado educacional e editorial sob os selos Atlas, Forense, Método e Saraiva.
E-mail: camila.amadi@gmail.com

Daniel Mill
Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com formação e expertise em Educação a Distância e integração de tecnologias no ensino-aprendizagem. Doutor em Educação pela UFMG, com pós-doutorados pela Universidade de Coimbra e Universidade Aberta de Portugal. Desde 2007, é líder-fundador do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e também já atuou por vários anos no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Como pesquisador, tem particular interesse pela interseção entre as temáticas: Educação, Tecnologias e Linguagens; com especial atenção aos temas aprendizagem significativa, gestão, trabalho docente, cognição, educação a distância, metodologias ativas, entre outros assuntos correlatos.
Email: mill@ufscar.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

ENSINO À DISTÂNCIA: O DESAFIO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA DIALÓGICA DIGITAL

DISTANCE LEARNING: THE CHALLENGE OF TEACHING AND LEARNING IN DIGITAL DIALOGY

Adriana Isidório da Silva Zamite
Universidade Federal de Minas Gerais

Eliana Terra Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo

Paula Regina Ventura Amorim Gonçalez
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO. Este relato apresenta as vivências profissionais de duas tutoras graduadas em Biblioteconomia, e de uma professora do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo, com atuação nas modalidades presencial e a distância. O curso teve sua primeira oferta no ano de 2021, finalizando em 2024, com turmas distribuídas em dezoito polos no Estado do Espírito Santo, atendendo a uma média de 200 alunos por semestre. O objetivo deste trabalho é refletir sobre o papel dos tutores e docentes no processo formativo dos futuros bibliotecários. Vale destacar que, pelas diretrizes do Ministério da Educação, a equipe de tutoria era composta, em sua maioria, por profissionais com formação em áreas como Pedagogia e História, além de contar com bibliotecárias. A implementação do curso a distância visou suprir a carência de profissionais da área em bibliotecas públicas e escolares. Tal necessidade se evidencia com a promulgação da Lei Federal nº 12.244 de 2010, que trata da universalização das bibliotecas escolares, e pelo Projeto de Lei nº 5656 de 2019, que reforça o cumprimento da legislação referente à atuação de bibliotecários e à obrigatoriedade das bibliotecas escolares como equipamentos culturais. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, na qual foi utilizado como procedimento metodológico a pesquisa de campo com base na observação de fatos. Os resultados apontam que o ensino a distância tem contribuído para a democratização do acesso ao ensino superior, alcançado por estudantes que, em muitos casos, não teriam essa oportunidade. Como impacto direto, foram abertos concursos públicos e alguns alunos já estão atuando profissionalmente em bibliotecas públicas e privadas. Apesar dos avanços, os desafios relacionados à inclusão, infraestrutura e valorização do EaD ainda persistem.

Palavras-chave: Ensino a distância. Biblioteconomia. Tutoria no EaD. Inclusão educacional. Bibliotecas escolares.

ABSTRACT. This report presents the professional experiences of two tutors with degrees in Library Science, and a professor from the Library Science program at the Federal University of Espírito Santo, working in both on-site and distance learning modalities. The course was first offered in 2021, ending in 2024, with classes distributed across eighteen centers in the state of Espírito Santo, serving an average of 200 students per semester. The objective of this paper is to reflect on the role of tutors and faculty in the professional development of future librarians. It is worth noting that, according to the Ministry of

Education's guidelines, the tutoring team was mostly composed of professionals with degrees in fields such as Pedagogy and History, in addition to librarians. The implementation of the distance learning course aimed to address the shortage of professionals in public and school libraries. This need is evidenced by the enactment of Federal Law No. 12,244 of 2010, which addresses the universalization of school libraries, and by Bill No. 5,656 of 2019, which reinforces compliance with legislation regarding the professional practice of librarians and the mandatory nature of school libraries as cultural facilities. Regarding the methodology, this is an exploratory study with a qualitative approach, using field research based on the observation of facts as its methodological procedure. The results indicate that distance learning has contributed to the democratization of access to higher education, reaching students who, in many cases, would not have had this opportunity. As a direct impact, public examinations have been opened, and some students are already working professionally in public and private libraries. Despite the advances, challenges related to inclusion, infrastructure, and the recognition of distance learning still persist.

Keywords: Distance learning. Librarianship. Distance learning tutoring. Educational inclusion. School libraries.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) vem eliminando as barreiras geográficas e temporais no acesso ao ensino superior, além de contribuir para a inclusão educacional das pessoas que moram distante da região metropolitana, onde os cursos são ofertados pelas Universidades, proporcionando assim a democratização da informação. Os autores Luck, Milani e Prudência (2022), afirmam que a utilização de modalidades educativas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), podem ampliar a oferta de programas educacionais que atendam às necessidades e carências que existem nas localidades distantes de onde são ofertados os cursos de maneira presencial, geralmente nas capitais dos Estados.

Neste cenário, o Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), integrou o conjunto de Estados que ofertaram o curso de Biblioteconomia com currículo único, visando atender a uma demanda de bibliotecas escolares, públicas e demais Unidades de Informação, em 78 cidades do interior do Estado do Espírito Santo. A capital Vitória e as cidades de Vila Velha e Cariacica absorvem quase a totalidade de profissionais formados, neste contexto, o curso foi ofertado em 18 cidades do Estado e tem como meta alcançar pessoas que, por motivos diversos, não tiveram ou não teriam a oportunidade de cursar uma graduação em uma instituição federal. Neste sentido, o curso à distância amplia as possibilidades da educação e equidade para a sociedade.

Diante disso, pretende-se neste relato apresentar as vivências das autoras no EaD com intuito de compartilhar as experiências profissionais e conhecimentos agregados

nesta caminhada. Neste processo, utilizou-se a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, empregando como procedimento metodológico a pesquisa de campo com base na observação de fatos. Essa etapa baseou-se na observação e vivência das autoras ao longo do curso, permitindo coletar dados diretamente na prática pedagógica, possibilitando a interlocução com a literatura apresentada. Neste percurso, promover discussões sobre a importância do acesso à informação e ao curso superior por meio da Educação a Distância.

2 O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA EaD UFES

Discussões sobre a oferta do curso de graduação em Biblioteconomia, foram intensificadas a partir do ano de 2000. No ano de 2006 com o Decreto nº 5.800/2006 criou-se o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, estava posta a modalidade de EaD. Vale ressaltar que esta modalidade é mediada pelo uso das TICs, ambiente no qual professores e alunos interagem separadamente, onde não existem barreiras e espaços temporais (Alves, 2011). Diante disso, os autores Moore e Kearsley (2013, p.2), afirmam que,

> "[...] a Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental especial".

No ano de 2010, no dia 24 de maio foi aprovada a Lei Federal 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino brasileiras - Lei das Bibliotecas Escolares. Para Fernandes (2024, p. 2), essa aprovação "[...] foi um marco, mas ao mesmo tempo também trouxe à tona o déficit no número de profissionais formados para atuarem nesses espaços". De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Biblioteconomia UFES/EaD, o objetivo do curso é contribuir com a formação do profissional bibliotecário, nesta perspectiva, atender as demandas culturais, de conhecimento e mediar a informação, além de promover a democratização do acesso e da produção de saberes no seu contexto social (UFES, 2018).

Importante ressaltar que a interatividade e o processo de comunicação devem ser garantidos, já que o aluno deve ser o núcleo do processo educacional, assim a integração entre a coordenação, o corpo docente, os tutores e os discentes irão sustentar a qualidade e o sucesso do curso.

3 VIVÊNCIAS E DESAFIOS ENFRENTADOS NA EAD

As vivências apresentadas são de três bibliotecárias experientes, que aceitaram o desafio de atuar no primeiro curso de Biblioteconomia EaD da Universidade Federal do Espírito Santo. O trabalho no EaD é uma vivência gratificante, mas desafiadora, tanto para os tutores quanto para os discentes. Os tutores desempenham papel fundamental na mediação do ensino e aprendizagem, adaptando os conteúdos apresentados no curso para a realidade dos alunos.

É condição *sine qua non* a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e motivador para que o cursista possa desempenhar habilidades e senso crítico para que isto possibilite ter a visão ampliada da academia e das possibilidades que eles podem almejar na vida profissional. A caminhada é longa e vários obstáculos surgem a cada semestre, porém o maior deles é o desafio de incentivar os alunos a acreditar no seu potencial e continuar a caminhada. Cursar uma graduação em uma Universidade pública não é fácil, e infelizmente alguns ficam pelo caminho, por algum motivo, seja profissional, pessoal ou por não se adaptarem ao formato online.

Entretanto, este formato também beneficia e oferece oportunidade de qualificação profissional para pessoas que vivem em cidades distantes das capitais. Neste sentido, Luck, Milani e Prudêncio (2022) relatam que a utilização da tecnologia na educação pode contribuir para a ampliação de programas educacionais que objetivam atender as necessidades de formação e qualificação profissional, principalmente no interior. Diante disso, é clara a importância da EaD nos municípios, para que pessoas que por algum motivo não podem ir à Universidade ainda assim possam cursar o ensino superior de maneira gratuita e igualitária aos alunos presenciais.

Como ponto negativo, observou-se que, pelas exigências do MEC, a maioria dos tutores no curso possui formação em Pedagogia e História, em função do curso ser um bacharelado e muitos bibliotecários não atenderem ao requisito mínimo de um ano de experiência docente. Essa limitação reduz a presença de profissionais da área nas funções de tutoria, o que pode comprometer a profundidade técnica de algumas discussões e o suporte especializado aos estudantes.

Para que se tenha sucesso é necessário o apoio e a colaboração de toda a equipe formada por tutores, professores, coordenadores e o incentivo da própria instituição para garantir que os cursistas possam ter um ambiente acolhedor e de qualidade. Todo suporte

e interação da equipe com os discentes são fundamentais para o sucesso dos mesmos no curso e no aprendizado.

De acordo com Souza e Cavalcante (2020), as funções do tutor à distância estão divididas em quatro funções: Técnica - domínio das ferramentas tecnológicas para atender às demandas dos estudantes; Gerencial - Planejamento e organização das atividades acadêmicas; Pedagógica - facilitação do processo educativo, correção de atividades e estímulo ao pensamento crítico e Social - Promoção de interações e incentivo ao trabalho em grupo.

A parceria e a colaboração entre os tutores à distância e presenciais, são peças fundamentais para o desenvolvimento de mecanismos e estratégias, por meio de recursos presenciais e virtuais, para o alcance de resultados esperados no processo de ensino-aprendizagem. Visto que, o tutor é um educador que estabelece uma mediação entre o discente e o curso, além de orientá-los nas atividades e direcioná-los a construir o conhecimento (Costa; Costa, 2018).

No desenvolvimento das atividades, nas relações com os discentes e equipe pedagógica percebemos o quão foi fundamental os tutores à distância serem Bacharéis em Biblioteconomia, pois muitas vezes, as disciplinas técnicas da área, precisavam de um suporte teórico e prático da profissão. Dessa forma, atuamos de forma orientativa. Os autores Spudeit, Viapiana e Vitorino (2010), afirmam que a inclusão do bibliotecário na equipe pedagógica traz o avanço na qualidade do processo educativo e para o efetivo acesso à informação.

Nessas experiências vividas durante o curso, houve alguns momentos que nossa atuação enquanto profissionais da informação precisavam de ações práticas e contundentes, por exemplo quando da necessidade de incluir orientações, palestras e seminários sobre temas relacionados à ética na informação, direitos autorais, desinformação, *Fake News*, inteligência artificial conscientizando-os a função política do profissional da informação. Quanto aos desafios como professora, podemos destacar a dificuldade de acesso à Internet nas localidades mais distantes e o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), as visitas aos polos, que por serem em grande número (dezoito) era difícil de atender a todos.

Embora os tutores presenciais estivessem aptos para o atendimento presencial individual nos polos para o nivelamento tecnológico, o período da pandemia do COVID-19

em muito dificultou a aprendizagem ao acesso. A oferta teve que ser totalmente remota, impactando no desempenho e dos alunos no uso da plataforma, nos encontros para troca de experiência e de um ambiente para estudo. Devido a esses fatores tivemos desistências. Após a pandemia foi realizada uma viagem para o Rio de Janeiro para uma visita à Biblioteca Nacional, ao Museu do Amanhã e ao Real Gabinete Português de Leitura, muitos estudantes nunca tinham saído do Estado e alguns não conheciam a capital Vitória, esta viagem foi enriquecedora para a formação pessoal e profissional de todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do curso, constatou-se que os alunos, tutores, professores e coordenadores enfrentaram diversos desafios. Para superá-los, foram essenciais o diálogo, o trabalho colaborativo e, sobretudo, o apoio e o comprometimento da equipe. Destaca-se ainda, a importância do papel da biblioteca das instituições na oferta de suporte adequado aos estudantes do EaD. Nesse sentido, torna-se necessária a reflexão sobre como garantir o atendimento às demandas dessa modalidade, considerando a relevância do bibliotecário e das bibliotecas institucionais na formação acadêmica.

Apesar de já se perceberem avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A Educação à Distância amplia significativamente as possibilidades de formação, especialmente para pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou outras condições que dificultem o deslocamento para cursos presenciais, como a distância geográfica, compromissos familiares ou limitações financeiras.

A experiência no EaD em Biblioteconomia, revelou-se enriquecedora e gratificante, oferecendo a oportunidade não apenas de transmitir conhecimento, mas também de aprender e evoluir junto aos estudantes Persistência e resistência mostraram-se qualidades essenciais para enfrentar obstáculos e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo. Essa dedicação contribui para nosso crescimento profissional e pessoal, refletindo diretamente no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

O ensino à distância democratiza a educação, alcança indivíduos que dificilmente teriam a oportunidade de uma formação acadêmica. A partir do curso, foram abertos concursos municipais para bibliotecários e alguns dos nossos alunos já estão empregados em bibliotecas particulares e públicas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S.l.], v. 10, p.83-92, 2011. Disponível em: https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/235 . Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 20 dez. 2005. Disponível em: https://encurtador.com.br/USzdF. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. [Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n.110, p. 4, 9 jun. 2006.Disponível em: https://encurtador.com.br/g8epo. Acesso em 7 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. [Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.3, 25 maio 2010. Disponível em: https://encurtador.com.br/AEqmb. Acesso em: 17 ago. 2024.

COSTA, Emmanuele Maria Correia; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. O Uso do Plano de Tutoria na Prática Docente do Tutor Online na Universidade Aberta do Brasil. **Revista EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p.1-13, 2018. Disponível em: https://encurtador.com.br/CyGbY. Acesso em: 5 ago. 2025.

FERNANDES, Tatiane Brandão. Desafios da oferta do Curso de Biblioteconomia na modalidade EaD na Amazônia Ocidental. **Divulga CI**, Porto Velho, v.2, n.5, p.1-6, maio 2024. Disponível em: https://encurtador.com.br/7p88y. Acesso em: 7 ago. 2025.

LÜCK, Esther Hermes; MILANI, Suellen Oliveira; PRUDÊNCIO, Dayanne da Silva. Curso de biblioteconomia modalidade a distância: implementação e gestão. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 22., 2022, Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre: Enancib, 2022. p.1-16. Disponível em: https://enancib.ancib.org/index.php/enancib/xxiienancib/paper/view/999. Acesso em: 15 jun. 2025.

MOORE. Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOUZA, Jéssica Gabriela Tamião de; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. Competência em informação no contexto EAD: reflexões sobre as práticas do tutor a distância. **Tendências da Pesquisa Brasileira e Ciência da Informação**, [S.l.], v.13, n. 1, p.1-19, 2020. https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/516/485 . Acesso em: 1 ago. 2025.

SPUDEIT, D. F. A. Oliveira; VIAPIANA, N.; VITORINO, E. V. Bibliotecário e educação a distância (EAD): mediando os instrumentos do conhecimento. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 54-70, jan./jun. 2010. Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/695/pdf_18 . Acesso em: 1 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Ensino à distância. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Biblioteconomia**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: https://sead.ufes.br/arquivos-ppc/sead_ppc_biblioteconomia_ead.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

SALA DE SITUAÇÃO DE GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFMS

DISTANCE EDUCATION GOVERNANCE SITUATION ROOM AT UFMS

Douglas Nantes Gualberto
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Marcelo Augusto Santos Turine
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Daiani Damm Tonetto Riedner
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Hercules da Costa Sandim
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO. A transformação digital tem impulsionado a adoção de novos modelos de gestão, governança e avaliação da Educação a Distância (EaD) para garantir o processo de institucionalização e qualidade da Educação Superior no Brasil. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) tem vivenciado significativa expansão da EaD e crescente demanda por cursos acessíveis, inclusivos, de qualidade e baseados em tecnologias digitais. Esse avanço evidenciou desafios estruturais relacionados à integração entre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e os sistemas acadêmicos, bem como à necessidade de aprimorar os processos de monitoramento pedagógico e tomada de decisão orientada por dados. Neste trabalho apresenta-se a proposta da "Sala de Situação da Educação" que utiliza uma metodologia baseada em evidências para visualização interativa de dados por meio de tecnologias de **Business Intelligence**. Os modelos de painéis desenvolvidos integram informações de diferentes sistemas institucionais a fim de oferecer visualização dinâmica e adaptada a diferentes públicos (tutores, coordenadores e gestores). Dentre suas funcionalidades, destacam-se o acompanhamento do progresso dos estudantes, o monitoramento de pendências de avaliação, a análise de feedbacks das disciplinas, e a gestão da integração de notas e frequências dos estudantes nas diferentes disciplinas dos cursos. Os resultados indicam avanços na gestão e na governança da EaD na UFMS, na consolidação de práticas replicáveis e escaláveis, alinhadas às políticas públicas nacionais de educação digital, e na promoção da equidade, permanência estudantil e qualidade no ensino superior a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância. Sala de Situação. Gestão da Aprendizagem. Integração e Visualização de Dados. Governança da Educação.

ABSTRACT. Digital transformation has driven the adoption of new models of management, governance, and evaluation in Distance Learning (DL) to ensure the institutionalization and quality of Higher Education in Brazil. The Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) has experienced significant expansion of DL and a growing demand for accessible, inclusive, high-quality courses supported by digital technologies. This expansion has highlighted structural challenges related to the integration of Virtual Learning Environments with academic systems, as well as the need to improve pedagogical monitoring processes and data-driven decision-making. This study presents the proposal of the "Education Situation Room," which employs an evidence-based methodology for interactive data visualization through Business Intelligence technologies. The dashboard models developed integrate information from different institutional systems in order to provide dynamic visualization tailored to diverse audiences

CC BY

(tutors, coordinators, and managers). Key functionalities include monitoring student progress, tracking pending assessments, analyzing course feedback, and managing the integration of grades and attendance across different course subjects. The results indicate progress in the management and governance of Distance Learning at UFMS, contributing to the consolidation of replicable and scalable practices aligned with national public policies for digital education, and promoting equity, student retention, and quality in higher education at a distance.

Keywords: Distance Learning. Situation Room. Learning Management. Data Integration and Visualization. Education Governance.

1 INTRODUÇÃO

A crescente interconectividade global e o avanço acelerado das tecnologias digitais têm promovido transformações nos processos educacionais, especialmente, na modalidade de Educação a Distância (EaD). A EaD é considerada uma ferramenta de difusão do conhecimento e de democratização da informação, colaborando de forma eficaz na formação continuada, na preparação de profissionais qualificados para atuar no mercado mundial e na construção de uma sociedade inclusiva e digitalmente equitativa.

No cenário global, a modernização da educação voltada ao trabalho exige que a EaD se articule com demandas emergentes de qualificação profissional, atualização contínua e aprendizagem ao longo da vida (**lifelong learning**), incorporando práticas de governança digital que assegurem a interoperabilidade entre plataformas, a proteção de dados e a personalização da experiência de aprendizagem.

A modalidade EaD, impulsionada pelos marcos regulatórios nacionais e internacionais, e pela crescente demanda por flexibilidade no ensino superior, tem apresentado expansão expressiva no Brasil. Dados recentes do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) evidenciam que em 2023 a EaD respondeu por 49,25% das matrículas no ensino superior, superando, pela primeira vez, o número de matrículas presenciais (BRASIL, 2023). Este crescimento, estimado em mais de 700% na última década, é resultado de fatores como o aumento da conectividade, a busca por flexibilidade de horários, as mudanças provocadas pela pandemia de COVID-19 e o acesso facilitado a regiões remotas.

A gestão e a governança das políticas e práticas de EaD nas Universidades assumem papel central na construção de ecossistemas educacionais mais inclusivos, escaláveis e alinhados às necessidades de transformação produtiva e social em escala mundial. A EaD passou a demandar estruturas robustas de gestão e governança pública, capazes de integrar sistemas, gerenciar volume expressivo de dados de aprendizagem, monitorar processos e assegurar a qualidade pedagógica e administrativa das ofertas educacionais.

A governança pública é estratégica para a implementação e o desenvolvimento de políticas públicas. De acordo com o Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017, governança pública é o conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade (NARDES et. al., 2018). É um sistema de boas práticas, políticas, processos e estruturas que oportunizam administrar recursos, formular políticas e tomar decisões de maneira eficaz, transparente e responsável.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), esse cenário de expansão vem acompanhado de desafios significativos, como a necessidade de integrar dados provenientes de diferentes sistemas acadêmicos e plataformas de ensino, otimizar o monitoramento pedagógico e administrativo e subsidiar a tomada de decisão baseada em evidências. Nesse contexto, torna-se essencial adotar soluções inovadoras que fortaleçam a governança da EaD e ampliem a eficiência operacional (RIEDNER e SANDIM, 2024).

Em 2023, a UFMS registrou mais de 5 mil estudantes de graduação a distância, mais de 7 mil estudantes em cursos de pós-graduação a distância e 2.500 estudantes em cursos livres de extensão a distância. Esses estudantes estavam distribuídos nos sete cursos tecnólogos de nível superior, três cursos de licenciatura, dois cursos de pós-graduação *lato sensu* e 10 cursos de extensão, em diversas áreas de conhecimento. Em 2024, a instituição ofereceu 12 cursos de graduação na modalidade EaD, sendo 9 tecnólogos e 3 licenciaturas, abrangendo diversas áreas do conhecimento e atendendo tanto às exigências do mercado de trabalho quanto à formação acadêmica, alcançando todo o território nacional. Em 2024, totalizou, aproximadamente, 15 mil estudantes de EaD, sendo 8 mil estudantes de graduação e 7 mil de pós-graduação lato sensu, de todos os estados brasileiros, reafirmando seu papel de destaque na educação a distância no Brasil. Com uma estrutura sólida e um corpo docente altamente qualificado, a EaD da UFMS segue expandindo suas ofertas e garantindo um ensino acessível, flexível e alinhado às demandas contemporâneas.

Apesar de vasta experiência em EaD e no uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o significativo aumento de estudantes matriculados evidenciou fragilidades no acompanhamento e no monitoramento administrativo e pedagógico da aprendizagem. Nessa perspectiva, novos modelos de gestão, governança e monitoramento foram demandados para o fortalecimento da EaD na UFMS.

Neste contexto, é apresentado o modelo de gestão e governança da EaD utilizado na UFMS intitulado “Sala de Situação da” Educação, baseado em modelos de evidências para identificar, organizar, analisar e apresentar dados ou informações confiáveis que fundamentam uma tomada de decisão, política pública, prática institucional ou resultado científico (GUALBERTO, 2025). A Sala de Situação permite analisar as informações educacionais e pedagógicas do ecossistema AVA UFMS; planejar e avaliar as ações desenvolvidas pelos diferentes atores no processo educacional; apoiar a definição de políticas e programas educacionais na UFMS; e avaliar a qualidade e o acesso educacional e pedagógico oferecido pela UFMS nos cursos a distância da Universidade.

Este artigo está organizado em quatro seções. Na Seção 1 é apresentada a contextualização do trabalho, motivações, objetivos e organização do texto. A plataforma de EaD utilizada pela UFMS e as estratégias de visualização da aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem são apresentadas na Seção 2. Na Seção 3 é apresentado o modelo de evidências organizado por meio de painéis específicos e panorâmicos desenvolvidos que integram a Sala de Situação em Educação. Na Seção 4 são apresentados os resultados obtidos para melhoria da gestão e governança do processo de aprendizagem. Por fim, são apresentadas as referências utilizadas no decorrer do artigo.

2 AVA UFMS

O desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), aliado ao avanço de sistemas acadêmicos e de ferramentas de Business Intelligence (BI), tem viabilizado uma gestão mais eficiente e fundamentada em dados (**data-driven**) (PRAYOGO et al., 2023). Projetos em universidades norte-americanas e europeias têm adotado painéis de controle interativos para acompanhar métricas de aprendizagem, identificar padrões de comportamento e prever riscos de evasão, viabilizando intervenções pedagógicas mais assertivas (BROWN, 2020).

No contexto da EaD na UFMS, ferramentas de BI estão integradas ao AVA UFMS, uma adaptação customizada do software Moodle, sistema **Open Source**, de natureza colaborativa, aberta, livre e gratuita (MESQUITA et al., 2014; UFMS, 2019). Tal integração permite análises voltadas para múltiplos perfis de usuários, como estudantes, docentes, tutores, coordenadores e gestores, favorecendo desde o acompanhamento individual do desempenho até a avaliação sistêmica de políticas educacionais.

O AVA UFMS agrupa um conjunto de ferramentas para interação, disponibilização de conteúdos multimídias, proposição de atividades de diversos tipos para gestão, execução e acompanhamento das atividades dos cursos. O acompanhamento e o monitoramento de aprendizagem no AVA UFMS é uma atividade complexa, realizada manualmente pelas ferramentas nativas disponíveis no sistema. Por exemplo, o acompanhamento pode ser realizado pela página das atividades, por meio da visualização das submissões dos estudantes e das informações associadas a essas submissões; pela página de Participantes que exibe e permite filtrar estudantes pelo último acesso de cada usuário ao ambiente de um curso ou disciplina; e também por variadas opções de relatórios disponíveis nos ambientes dos cursos ou disciplinas.

Além das ferramentas nativas de monitoramento do AVA UFMS, há necessidade de ferramentas mais eficientes para a gestão e o monitoramento dos estudantes, do trabalho dos tutores e dos coordenadores de tutoria e das integrações entre Ambiente Virtual de Aprendizagem e Sistemas Acadêmicos de Graduação e Pós-Graduação. Considerando o incremento do volume de dados e de atores envolvidos, é necessário o monitoramento contínuo do comportamento estudantil, da eficácia das estratégias de aprendizagem e da qualidade da oferta educacional, fortalecendo a governança e a capacidade de resposta das instituições de ensino (PRAYOGO et al., 2023).

3 METODOLOGIA DA SALA DE SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A criação da Sala de Situação da Educação foi motivada pela Sala de Situação em Saúde, um espaço físico e/ou virtual que integra dados e informações dos principais sistemas de informações em saúde, tornando acessível informações estratégicas como indicadores de saúde da população, auxiliando na análise de dados e no diagnóstico situacional e possibilitando a priorização de problemas (SELLERA et al., 2019; FERREIRA et al., 2020).

A metodologia baseada em evidências adotada na Sala de Situação da Educação da UFMS permite criar painéis visuais, dinâmicos e integrados para monitorar, detectar situações críticas e tomar decisões (GUALBERTO, 2025). Moreno et. al. (2022) destacam que o uso de uma ferramenta para visualização de dados (infográficos) auxilia na interpretação dos dados, tornando-os mais claros e acessíveis para a gestão estratégica.

A UFMS utiliza práticas de **Business Intelligence** para visualização de dados na forma de painéis digitais interativos com visualizações gráficas a fim de facilitar a análise e interpretação de grandes volumes de dados. Os seguintes princípios e diretrizes de design foram empiricamente testados na visualização de dados e comprovados como eficazes para a comunicação visual de informações:

- Clareza e Simplicidade: evitar a sobrecarga de informações ou elementos supérfluos que comprometam a clareza ou compreensão para o usuário;
- Precisão e Integridade: garantir que a representação visual dos dados seja fiel aos valores subjacentes, evitando distorções ou interpretações errôneas;
- Eficiência Perceptual: utilizar elementos visuais (cores, formas, tamanhos) de forma a otimizar a percepção humana e a rápida identificação de padrões e insights;
- Relevância e Contexto: apresentar os dados de forma que sejam relevantes para o público-alvo e forneçam o contexto necessário para uma interpretação correta; e
- Interatividade: permitir que o usuário manipule e explore os dados de diferentes perspectivas, facilitando a descoberta de novos insights e aprofundamento da análise.

A Sala de Situação da Educação é um ambiente estratégico de observação, monitoramento, análise e tomada de decisão, voltado à gestão integrada, proativa e baseada em dados dos cursos ofertados na modalidade a distância. Integra dados acadêmicos, administrativos, tecnológicos e pedagógicos para subsidiar decisões em tempo hábil, promovendo a qualidade, equidade, permanência estudantil e eficiência dos processos educacionais na Universidade.

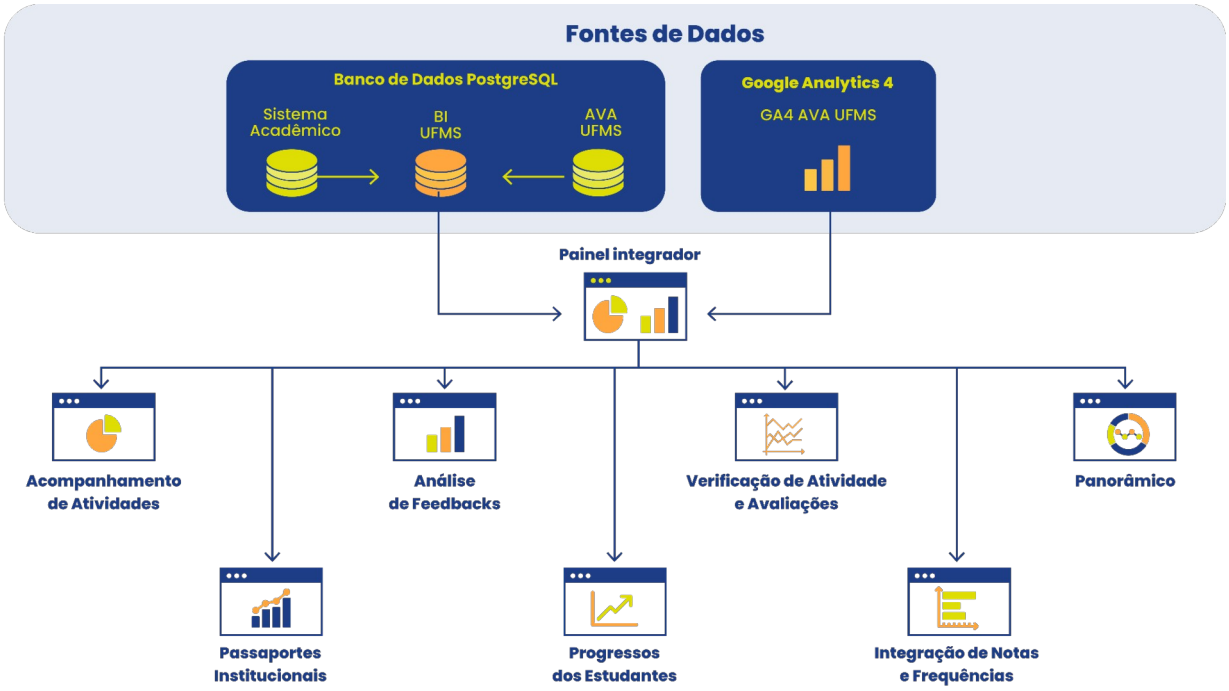
Os diferentes atores do processo educacional da Sala de Situação são: (1) tutores, na identificação de pendências em atividades que precisam de avaliação, (2) coordenadores de tutoria, no acompanhamento de trabalho de tutores subordinados às suas coordenações, com a possibilidade de verificar acúmulo e atrasos nas avaliações; (3) gestores educacionais no monitoramento e na identificação de situações críticas e tomada de decisão estratégica, como por exemplo: a necessidade de desligamento de algum estudante que não venha desempenhando bem seu papel, a necessidade de ações de engajamento ou para mitigar evasão ou ainda para melhorar o **feedback** dos estudantes, também para acompanhar as integrações de notas e frequências entre AVA e Sistemas

Acadêmicos, entre outras; e (4) gestores da política educacional da UFMS para avaliação dos cursos e integração com políticas do MEC.

A Sala de Situação da Educação da UFMS é organizada em oito modelos de painéis adaptáveis, ilustrados na Figura 1: painel integrador, de acompanhamento de atividades, de verificação de atividades e avaliações, de passaportes institucionais de estudantes, de análise de feedbacks, de progresso dos estudantes, de integração de notas e frequências e painel panorâmico da sala de situação.

O Painel Integrador (Figura 2) permite a integração e o acesso a painéis específicos. O Painel de Acompanhamento de Atividades ilustra as atividades que precisam de avaliações (Figura 3), com visão específica para tutores, coordenadores de tutoria e gestores. Permite visualizar, facilmente, todas as atividades das disciplinas que precisam de supervisão e avaliação manual, e os dados relacionados aos estudantes, atividades e disciplinas sob sua gestão.

Figura 1- Modelo de Evidências da Sala de Situação de Governança da UFMS.

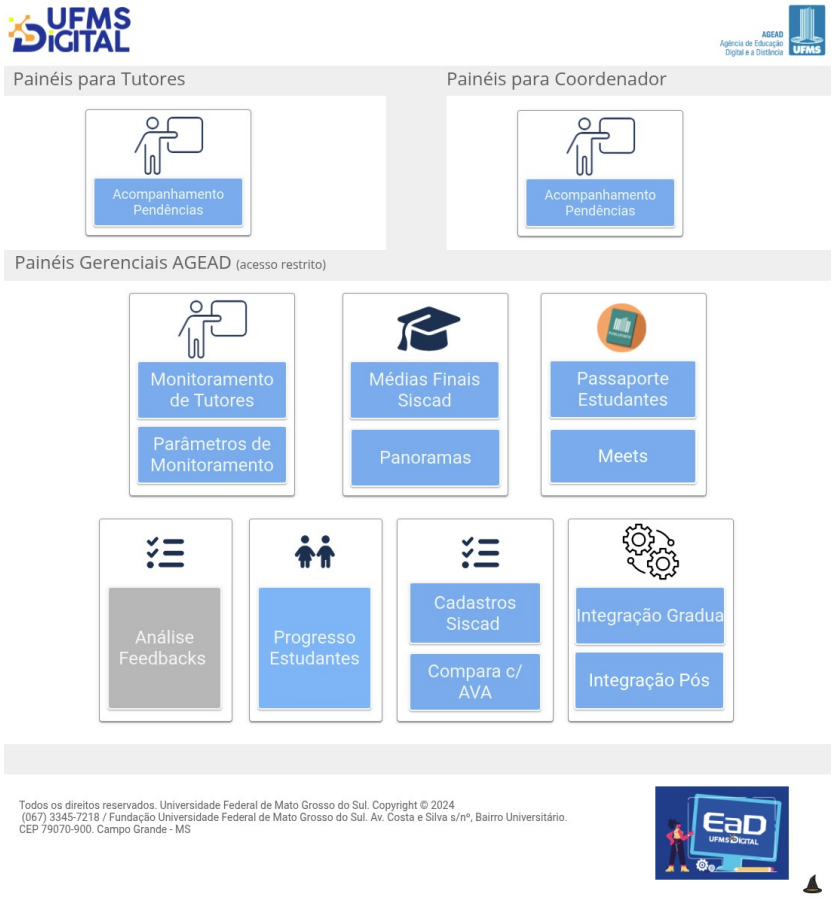


Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

O Painel de Verificação de Atividades e Avaliação, ilustrado na Figura 4, também permite aos gestores visualizarem as notas de todas as atividades e as médias finais das disciplinas dos estudantes vinculados aos cursos, além de visualizar o quantitativo de

estudantes, o total de médias calculadas e o quantitativo de médias calculadas por disciplinas e por cursos.

Figura 2 - Painel Integrador da Sala de Situação da UFMS.



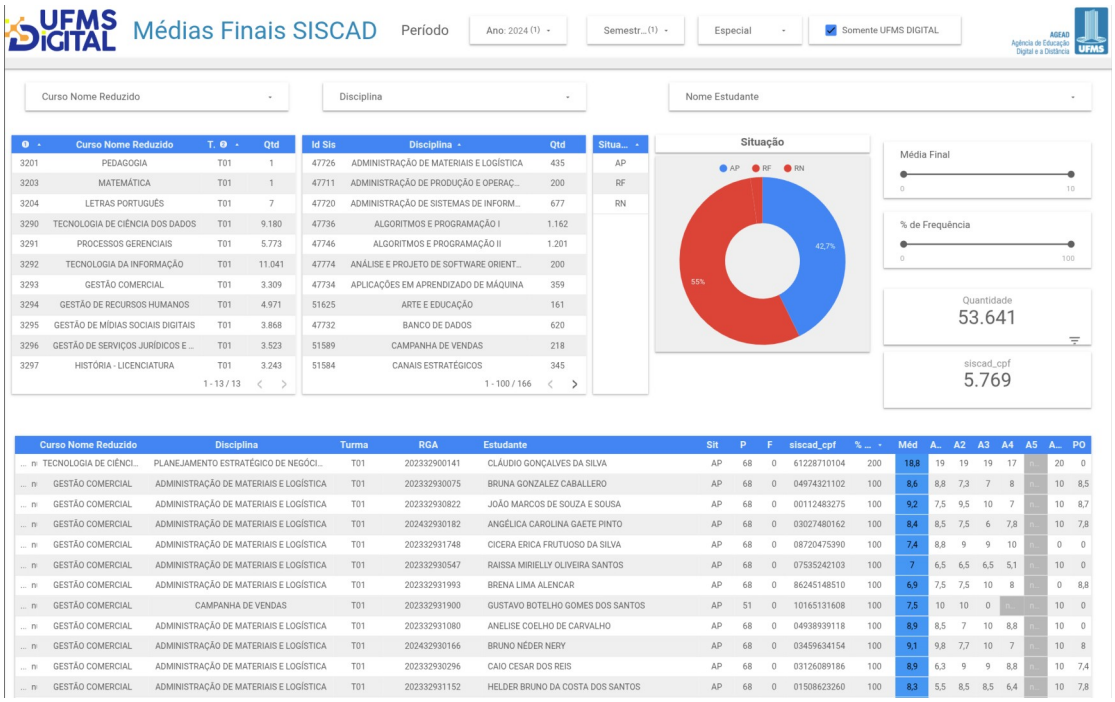
Fonte: Gualberto (2025, p. 33).

Figura 3 - Painel de Acompanhamento de Atividades e Avaliação.



Fonte: Gualberto (2025, p. 33).

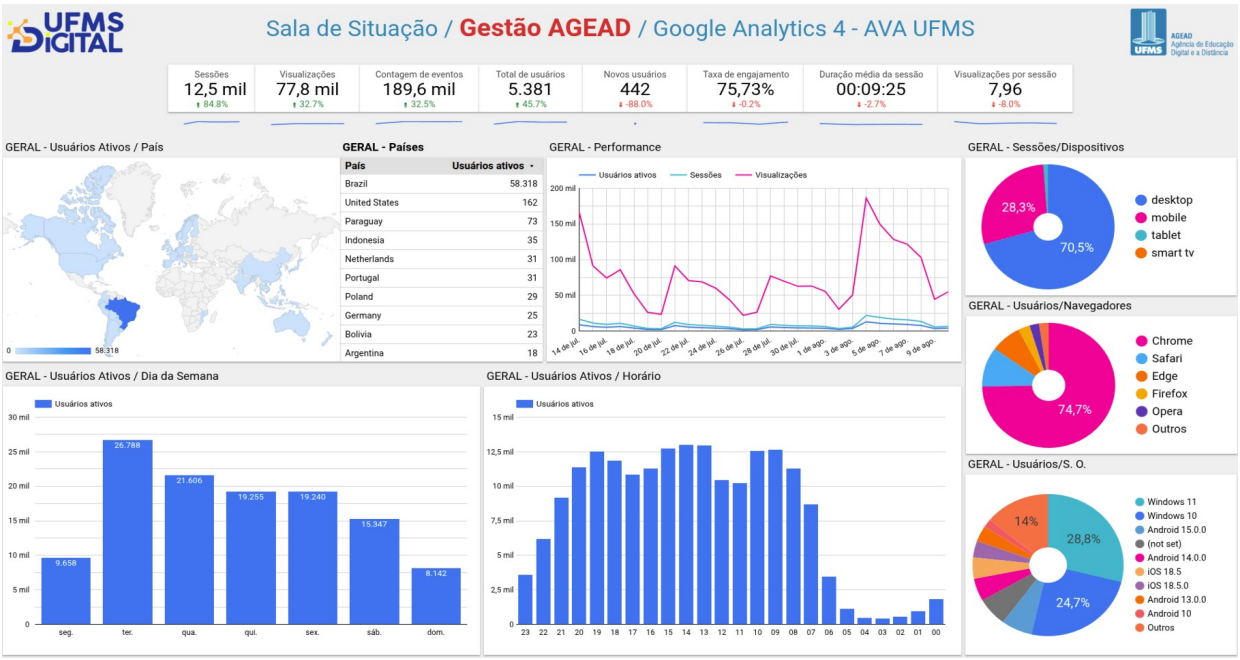
Figura 4 - Painel de Verificação de Atividades e Avaliações - Médias Finais.



Fonte: Gualberto (2025, p. 35).

O Painel Integrador da Sala de Situação - *Analytic* (Figura 5) permite monitorar os dados de acesso, como: o país de origem dos usuários, quantidade de acesso por tipos de dispositivos, sistemas operacionais e navegadores de Internet, performance e usuários ativos por dias da semana e por horário.

Figura 5 - Painel Integrados da Sala de Situação - *Analytics*.



Fonte: Gualberto (2025, p. 44).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação digital aplicada à Educação a Distância (EaD) tem se mostrado essencial para responder às crescentes demandas por qualidade, escalabilidade e eficiência na gestão das políticas educacionais. A implementação da plataforma "Sala de Situação da Educação" na UFMS revela-se como um marco estratégico de governança da política pública de EaD, permitindo a tomada de decisão baseada em evidências a partir da visualização e da integração de dados acadêmicos e administrativos de maneira dinâmica e acessível.

O modelo baseado em painéis apresenta significativa contribuição para o aprimoramento da governança pedagógica e administrativa, tornando possível o acompanhamento sistemático e em tempo real de indicadores responsáveis relacionados ao desempenho estudantil, à atuação de tutores e coordenadores, ao progresso da integração de notas e frequências, à validação de materiais didáticos e à oferta de disciplinas. Essa estrutura tem potencializado o monitoramento da permanência, do engajamento e do progresso dos estudantes, permitindo também ações mais ágeis de enfrentamento à evasão e de melhoria contínua na oferta dos cursos.

Destaca-se que o modelo apresentado é escalável e replicável, servindo como referência para outras instituições que enfrentam desafios semelhantes na expansão e

qualificação da EaD. Além disso, a Sala de Situação tem alinhamento com as diretrizes da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital e da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, integrando ações de inovação, inclusão digital e fortalecimento institucional em um ambiente colaborativo propício à análise e à tomada de decisões em momentos críticos do calendário acadêmico.

A partir do presente trabalho, diversas ideias inovadoras estão sendo desenvolvidas e integradas ao AVA UFMS, em especial, ferramentas de Inteligência Artificial (IA), gamificação, micro-aprendizagem e de ambientes imersivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**: 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://link.ufms.br/esud2025-ref1. Acesso em: 11 ago. 2025.

BROWN, M. **Learning Analytics**: The current state of play in Higher Education. EDUCAUSE Review, 2020.

FERREIRA, J. E. D. S. M.; DE OLIVEIRA, L. R.; MARQUES, W. S.; DE LIMA, T. S.; BARBOSA, E. da S.; CASTRO, R. R.; GUIMARÃES, J. M. X. Sistemas de Informação em Saúde no apoio à gestão da Atenção Primária à Saúde: revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 14, n. 4, 2020. DOI: https://doi.org/10.29397/reciis.v14i4.1923. Disponível em: https://link.ufms.br/esud2025-ref3. Acesso em: 11 ago. 2025.

GUALBERTO, D. N. **Sala de Situação da Educação:** uma plataforma de visualização de dados para gestão pedagógica e administrativa de cursos a distância. 2025. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) – Faculdade de Computação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.

NARDES, J. A. R.; ALTOUNIAN, C. S.; VIEIRA, L. A. G. **Governança pública:** o desafio do Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2018.

MESQUITA, D.; PIVA JR, D.; GARA, E. B. M. **Ambiente virtual de aprendizagem:** conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância. São Paulo: Érica, 2014. Ebook. ISBN 9788536522166. Disponível em: https://link.ufms.br/esud2025-ref6. Acesso em: 11 ago. 2025.

MORENO, J. R.; FERNEDA, E.; DO PRADO, H. A.; PORTO BEZERRA, E. Ambiente de apoio à tomada de decisão no âmbito da gestão de educação a distância. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 1–10, 2022. DOI: https://doi.org/10.22456/1679-1916.126503. Disponível em: https://link.ufms.br/esud2025-ref7. Acesso em: 11 ago. 2025.

PRAYOGO, S.; HIDAYANTO, M. B.; LUBIS, M. Business Intelligence in e-learning for Higher Education. *In:* **Proceedings of the 2023 11th International Conference on Computer and Communications Management**. 2023. p. 215-220. DOI:

https://doi.org/10.1145/3617733.3617768. Disponível em: https://link.ufms.br/esud2025-ref8. Acesso em: 11 ago. 2025.

RIEDNER, D. D. T.; SANDIM, H. C. Trilhas de aprendizagem on-line: modelo pedagógico do programa UFMS digital. *In:* **XX Encuentro Regional AIESAD:** Sin límites ni fronteras. Nuevos desafíos de la educación superior en la era digital. Universidad Nacional Abierta ya Distancia - UNAD, 2024. p. 335-345.

SELLERA, P. E. G.; BRITO, C. B. M. D.; JOVANOVIC, M. B.; RODRIGUES, S. O.; OLIVEIRA, C. F. D. S. D.; SANTOS, S. O. D.; MORAES, L. F. S. A implantação do sistema de monitoramento e avaliação da secretaria estadual de saúde do distrito federal (ses/df). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 6, p. 2085-2094, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232018246.07952019.Disponível em: https://link.ufms.br/esud2025-ref10. Acesso em: 11 ago. 2025.

UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Regulamento de uso do ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Boletim Oficial da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Boletim Oficial nº 7049, p. 738-742, 2019. Disponível em: https://link.ufms.br/esud2025-ref11. Acesso em: 11 ago. 2025.

Sobre os autores

Douglas Nantes Gualberto
Graduação em Tecnologia em Redes de Computadores e Bacharelado em Análise de Sistemas na UFMS. Pós-Graduação Lato Sensu em Mídias na Educação na UFMS e em Redes de Computadores na ESAB e Mestrado Profissional em Computação Aplicada na Faculdade de Computação da UFMS. Atualmente, é Analista de Tecnologia da Informação na Secretaria de Tecnologias e Materiais Digitais da Agência de Educação Digital e a Distância na UFMS.
E-mail: douglas.gualberto@ufms.br

Marcelo Augusto Santos Turine
Graduação em Bacharelado em Ciência da Computação pelo IBILCE/UNESP, mestrado em Inteligência Artificial pelo ICMC/USP São Carlos, doutorado em Engenharia de Software pela USP São Carlos, pós-doutorado em Políticas Públicas pela PUC-SP e pós-doutorando em Inteligência Artificial pela USP São Carlos. Professor Titular da Faculdade de Computação da UFMS. Reitor da UFMS no período de 2016 a 2024. Foi Diretor Presidente da Fundação Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect) de 2011 a 2016. Desde 2023, é membro titular do Conselho Consultivo do INEP. Atualmente, é coordenador do Projeto de Pesquisa e Inovação da CAPES "Observatório da Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação no atendimento à Agenda Nacional de Formação de Pessoal de Nível Superior".
E-mail: marcelo.turine@ufms.br

Daiani Damm Tonetto Riedner

Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela UFMS. Doutorado em Educação pela PUC/RJ. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMS. Desde 2016, coordena o Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente da UFMS. Atualmente, é Diretora da Agência de Educação Digital e a Distância da UFMS, representante institucional da UniRede e coordenadora adjunta da UAB na UFMS.
E-mail: daiani.riedner@ufms.br

Hercules da Costa Sandim
Graduação em Bacharelado em Ciência da Computação e mestrado em Ciência da Computação pela UFMS. Doutorando na Faculdade de Computação da UFMS. Foi Diretor da Agência de Educação Digital e a Distância da UFMS de 2016 a 2024. Atualmente, Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura da UFMS.
E-mail: hercules.sandim@ufms.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

USO INTEGRADO DE SERVIÇOS DA RNP NO MOODLE PARA APRIMORAMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Mirella Oliveira Honório
Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

Nilton Rodrigues Rocha
Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

RESUMO. O presente estudo analisa o uso de tecnologias integradas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras no contexto da Educação a Distância (EAD), com foco nos serviços oferecidos pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP): Moodle, ConferênciaWeb e Eduplay. A expansão da EAD no país tem exigido plataformas robustas, acessíveis, colaborativas, interativas e que integrem diversas funcionalidades para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. O Moodle, como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) amplamente utilizado, serve como base para essas integrações. A pesquisa destaca a importância do ConferênciaWeb, serviço de videoconferência da RNP, que teve seu uso intensificado durante a pandemia de COVID-19 e se consolidou como ferramenta estratégica em diversos projetos. Da mesma forma, o portal Eduplay, que oferece conteúdo audiovisual assíncrono, tem apresentado crescimento consistente de acessos e conteúdos, apoiando a democratização de acesso ao conhecimento. A integração inicial desses serviços via plugins customizados no Moodle apresentou limitações técnicas, o que afetava diretamente a experiência dos usuários. Para garantir a fluidez e segurança, a RNP adotou o padrão Learning Tools Interoperability (LTI), que permite a comunicação segura e a atualização simplificada entre os serviços. O trabalho conclui que a aposta em soluções livres, como as analisadas, é crucial para a soberania tecnológica e para aprimorar a experiência de aprendizado, evidenciando o potencial da sinergia entre as ferramentas para fortalecer a EAD pública no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Integração. Moodle. Síncrono. AVA.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento da Educação a Distância (EAD) no Brasil tem provocado transformações importantes na forma como as Instituições de Ensino Superior (IES) vem modelando seus processos pedagógicos e tecnológicos. Essa expansão vem exigindo não apenas tecnologias para conectar docentes e discentes, mas também ambientes que sejam integrados e acessíveis, com foco na experiência do usuário, permitindo a adequação aos cenários específicos de cada instituição e suas grades curriculares. Nesse contexto, o Moodle tem sido uma das plataformas amplamente escolhidas pelas IES, por

permitir o gerenciamento de cursos, disciplinas, inserção de recursos de multimídia, interatividade, colaboração e avaliação.

A Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) vem atuando colaborativamente com IES por meio de Grupos de Trabalho (GTs), no desenvolvimento de soluções inovadores que atendam as necessidades da comunidade brasileira de ensino e pesquisa. Como resultado de alguns desses trabalhos, os serviços ConferênciaWeb, sala de aula virtual com diversas opções de interações e engajamento, e o Eduplay, portal de conteúdos educacionais com foco em ensino, pesquisa e cultura, contribuindo para uma jornada de aprendizagem simples, fluída, engajada e acessível. Os serviços possuem integrações entre si e com o Moodle, o que contribui para o aprimoramento de funcionalidades nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZADO INTEGRADO

O Moodle, *"Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment"*, é um *Learning Management System* (LMS), uma plataforma globalmente conhecida, de código aberto e personalizável, utilizada para gerir a aprendizagem em diferentes contextos nas IES. É possível incrementar seu uso por meio de plugins e integrações com outros sistemas e serviços.

2.1 ConferênciaWeb

O ConferênciaWeb é o serviço de videoconferência desenvolvido pela RNP, em parceria com o GT MCONF, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Projetado para facilitar a interação síncrona entre docentes e discentes, o serviço oferece uma variedade de recursos que enriquecem a experiência educacional, como enquetes, salas de apoio, quadro branco colaborativo, cronômetro, painel de engajamento, integração nativa com outros serviços da RNP, Eduplay e Filsender@RNP, assim como recursos voltados à inclusão, como transcrição automática, legendas em tempo real e a possibilidade de tradução simultânea contribuindo para a ampliação do alcance e a democratização do acesso à educação.

Durante a pandemia de COVID-19, o ConferênciaWeb desempenhou um papel fundamental ao viabilizar a continuidade das atividades acadêmicas nas IES. Sua robustez e confiabilidade tornaram-no uma solução estratégica em projetos de grande relevância nacional, como o Programa Mais Médicos para o Brasil (PMMB), coordenado pela Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), que mobiliza mais de 20 mil usuários em todo o país. Na tabela I está representada a evolução do número de sessões realizadas entre 2020 e 2024. O pico observado nos anos de 2020 e 2021 reflete o papel essencial da plataforma na viabilização de atividades acadêmicas durante a pandemia. Nos anos seguintes, observa-se a continuidade do uso da ferramenta, o que evidencia sua consolidação como recurso estratégico a comunidade acadêmica.

Tabela 1 - Número de sessões por ano

Ano	2020	2021	2022	2023	2024
Sessões	768.596	844.142	454.285	292.096	427.921

Fonte: Elaborado pelo autor com base no painel de dados da RNP.

2.2 Eduplay

O Eduplay, portal de conteúdo audiovisual da RNP, criado a partir dos GTs Vídeo Digital, coordenado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Gerência de Vídeo, coordenado pela Universidade de São Paulo (USP), nasceu com a missão de ampliar o acesso à produção acadêmica, científica e cultural desenvolvida nas IES públicas do país. Posicionando-se como o maior portal público nacional dedicado a conteúdos voltados para ensino, pesquisa e cultura. No cenário educacional contemporâneo, onde a aprendizagem híbrida e a conectividade desempenham papéis centrais, o Eduplay oferece suporte tanto a encontros assíncronos — com um vasto acervo sob demanda — quanto a interações síncronas, por meio de transmissões ao vivo que ampliam o alcance e democratizam o acesso a eventos e cursos.

A relevância do portal é reforçada por dados que demonstram um crescimento consistente tanto no número de acessos quanto na quantidade de conteúdos publicados desde 2020, e pela sua utilização em projetos como o PMMB, da UNASUS, e o Hackers do Bem, que, em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e a SOFTEX, já capacitou, gratuitamente, mais de 120 mil alunos em temas relacionados à

segurança da informação. Ao apoiar a produção, preservação e compartilhamento de conteúdos digitais, o serviço contribui para a construção de uma rede de conhecimento colaborativa e interconectada.

Tabela 2 - Número de conteúdos e visualizações por ano

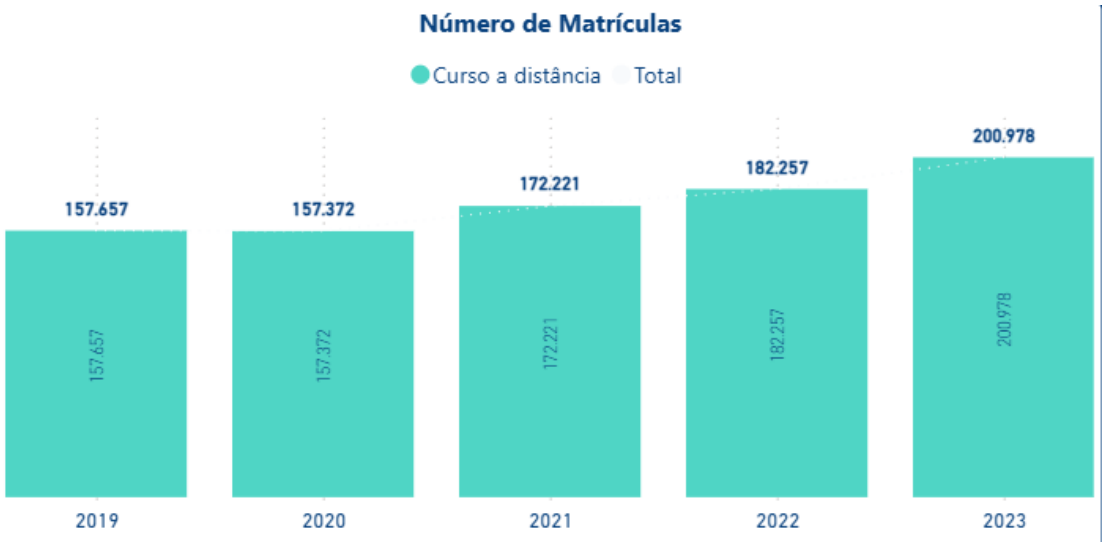
Ano	2020	2021	2022	2023	2024
Acessos	7.395.542	15.453.274	13.373.890	17.389.982	29.604.094
Conteúdo	11.625	19.324,00	13.468	10.811	37.036

Fonte: Elaborado pelo autor com base no painel de dados da RNP.

3 INTEGRAÇÃO DOS SERVIÇOS COM FOCO EM EAD

Conforme é possível observar na figura 1, o número de matrículas em cursos a distância na rede pública vem crescendo consideravelmente ao longo dos últimos anos. Esse cenário reforça a necessidade de ferramentas capazes de alinhar pedagogia e tecnologia, oferecendo ambientes virtuais acessíveis, seguros e com funcionalidades que potencializem a aprendizagem.

Figura 1 – Número de Matrículas Censo da Educação Superior - 2019 - 2023



Fonte: Painel estatístico Censo da Educação Superior. Foram utilizados filtros de ano (2019 a 2023), Categoria Administrativa (Pública) e Modalidade de Ensino (Curso a distância)

Nesse contexto, a RNP vem consolidando uma tríade de serviços voltados ao EaD: Moodle, ConferênciaWeb e Eduplay. O Moodle, amplamente reconhecido como o Ambiente Virtual de Aprendizagem, atua como núcleo central da integração. O ConferênciaWeb, como ferramenta de sala de aula virtual. E o Eduplay, como a plataforma de conteúdo audiovisual.

A primeira versão dessa integração foi viabilizada por meio de um plugin customizado no Moodle, que permitia criar e gerenciar salas do ConferênciaWeb diretamente no AVA, exibindo listas de presença, acessando gravações das sessões, já com o Eduplay, era possível incorporar vídeos como recursos de curso. Embora funcional, essa abordagem apresentou limitações significativas: a cada atualização das ferramentas, era necessário atualizar manualmente o plugin, onerando a equipe técnica da instituição e gerando risco de inconsistências técnicas.

Para superar essa barreira, a RNP adotou o padrão *Learning Tools Interoperability* (LTI), definido pelo *IMS Global Learning Consortium*, como mecanismo oficial de integração. O LTI permite que aplicações externas sejam lançadas a partir do Moodle de forma segura, transferindo dados de autenticação e contexto de curso sem necessidade de múltiplos logins e facilitando a atualização e inserção de novas funcionalidades, pois estas passam a ocorrer exclusivamente no serviço externo, ConferênciaWeb ou Eduplay, sem necessidade de intervenção direta no AVA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Pretto e Bonilla (2022), a aposta em tecnologias abertas e soluções livres, como as oferecidas pela RNP — Moodle, ConferênciaWeb e Eduplay —, é estratégica para a soberania tecnológica e para a ampliação do acesso a recursos educacionais no país. Ideia reforçada quando analisado o cenário de utilização da integração dos serviços em 62 instituições com 112 instâncias Moodle, gerando 173.459 sessões realizadas somente nos últimos 2 anos.

Comprometido com a experiência dos usuários, a integração do Eduplay com o Moodle via LTI é o novo foco da RNP, visando otimizar a inserção de conteúdos

audiovisuais através do Moodle, facilitando a configuração e criação de cursos e atividades no modelo assíncronos, garantindo a segurança das informações compartilhadas e melhor experiência na visualização do conteúdo.

5 REFERÊNCIAS

Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Painel estatístico - Censo da Educação Superior. Power BI, 19/09/2024. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54 Acesso em: 07/08/2025

Moodle. *What is LTI and how it can improve your learning ecosystem. [s.l.]: Moodle*. 17 fev. 2021. Disponível em: https://moodle.com/news/what-is-lti-and-how-it-can-improve-your-learning-ecosystem/. Acesso em: 08 ago. 2025.

PRETTO, N. de L.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias e educações: um caminho em aberto.Brasília, v. 35, n. 113, p. 141-163, jan./abr. 2022. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/368404148_Tecnologias_e_educacoes_um_caminho_em_aberto. Acesso em 01 jul. 2025.

Sobre os autores

Mirella Oliveira Honório
Engenheira de Redes de Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB), Analista de Operações na Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).
E-mail: mirella.honorio@rnp.br

Nilton Rodrigues Rocha
Especialista em Computação em Nuvem, Analista de Operações na Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).
E-mail: nilton.rocha@rnp.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA AS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS E SUAS POSSIBILIDADES.

THE USE OF TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION: A LOOK AT METHODOLOGICAL TRENDS AND THEIR POSSIBILITIES

EL USO DE TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA A LAS TENDENCIAS METODOLÓGICAS Y SUS POSIBILIDADES

Giseli Soncini Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá - UEM

João Paulo Bittencourt
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Maria Luisa Furlan Costa
Universidade Estadual de Maringá - UEM

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo apresentar as diversas possibilidades de utilização de recursos tecnológicos na educação inclusiva e evidenciar como tais meios contribuem para o trabalho docente, colaborando para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. É fundamental compreender que, na contemporaneidade, os alunos encontram-se cada vez mais imersos em um universo tecnológico que se desenvolve de forma acelerada. Nesse cenário, o papel do professor assume relevância central, atuando como mediador entre a tecnologia e o estudante, integrando ferramentas digitais ao cotidiano escolar de modo a potencializar as experiências de aprendizagem. A adoção consciente de recursos tecnológicos não apenas amplia as estratégias pedagógicas disponíveis, como também favorece a inclusão, permitindo que estudantes com diferentes necessidades participem ativamente das atividades. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, contemplando artigos, publicações nacionais e documentos de referência sobre práticas de inclusão mediadas por tecnologias digitais. A revisão teórica apoiou-se em autores como Lévy (2010), Mantoan (2015), Stroch (2010) e Lima (2007), entre outros. A análise foi conduzida por meio de leitura crítica e interpretativa, buscando identificar tendências metodológicas e evidenciar possibilidades de aplicação prática no contexto educacional inclusivo

Palavras-chave: Tecnologias. Educação. Inclusão. Prática docente.

ABSTRACT. The objective of this article is to present the various possibilities for using technological resources in inclusive education and to highlight how such resources contribute to teaching, helping to make the teaching and learning process more meaningful. It is essential to understand that, in contemporary times, students are increasingly immersed in a rapidly evolving technological universe. In this scenario, the role of the teacher assumes central importance, acting as a mediator between technology and students, integrating digital tools into the school routine to enhance learning experiences. The conscious adoption of technological resources not only expands the available pedagogical strategies but also promotes inclusion, allowing students with different needs to actively participate in activities. A bibliographical search was conducted, including articles, national

publications, and reference documents on inclusion practices mediated by digital technologies. The theoretical review was based on authors such as Lévy (2010), Mantoan (2015), Stroch (2010), and Lima (2007), among others. The analysis was conducted through critical and interpretative reading, seeking to identify methodological trends and highlight possibilities for practical application in the inclusive educational context

Keywords: Technologies. Education. Inclusion. Teaching practice.

RESUMEN. El presente artículo tiene como objetivo presentar las diversas posibilidades de utilización de recursos tecnológicos en la educación inclusiva y evidenciar cómo dichos medios contribuyen al trabajo docente, colaborando para hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más significativo. Es fundamental comprender que, en la contemporaneidad, los estudiantes se encuentran cada vez más inmersos en un entorno tecnológico que avanza de forma acelerada. En este contexto, el papel del docente adquiere una relevancia central, actuando como mediador entre la tecnología y el estudiante, integrando herramientas digitales a la rutina escolar con el fin de potenciar las experiencias de aprendizaje. La adopción consciente de recursos tecnológicos no solo amplía las estrategias pedagógicas disponibles, sino que también favorece la inclusión, permitiendo que estudiantes con diferentes necesidades participen activamente en las actividades. De esta manera, la tecnología, cuando se utiliza de forma planificada y crítica, se convierte en una aliada en la construcción de un entorno educativo más accesible, interactivo y equitativo. Para la elaboración de este trabajo, se realizó una investigación bibliográfica, seleccionando artículos y estudios que sustentan el enfoque propuesto. La revisión teórica se basó en autores como Lévy (2010), Mantoan (2015), Stroch (2010) y Lima (2007), entre otros, cuyas contribuciones ofrecen apoyo para comprender el papel y las implicaciones de la tecnología en el contexto de la educación inclusiva

Palabras clave: Tecnologías. Educación. Inclusión. Práctica docente.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das tecnologias e suas aplicações em diferentes áreas do conhecimento, é fundamental aproveitar esses recursos na educação, especialmente para promover uma educação inclusiva que é prevista por Lei. Inicialmente pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Nesse cenário, o presente artigo tem como objetivo apresentar as diversas possibilidades de utilização de recursos tecnológicos na educação inclusiva e evidenciar como tais meios contribuem para o trabalho docente, colaborando para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

Nesse ínterim, a pesquisa, de natureza bibliográfica, foi realizada entre [maio/2025] e [agosto/2025] para reunir, analisar e discutir produções sobre tecnologias e educação inclusiva, com critérios de relevância científica, pertinência temática e impacto acadêmico. O levantamento abrangeu artigos, dissertações e documentos oficiais de bases reconhecidas. A análise crítica e interpretativa identificou tendências, lacunas e

aplicações práticas, oferecendo uma contribuição teórica atualizada sobre o uso de tecnologias digitais na promoção da inclusão escolar.

A integração significativa das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (computadores, internet, jogos interativos e outras ferramentas) ao contexto escolar amplia oportunidades de aprendizagem e desenvolve habilidades essenciais do século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Para que isso aconteça, é indispensável que o professor compreenda esses recursos e os articule ao currículo, escolhendo o que faz sentido para cada objetivo de aula. Atuando como investigador, atento às inovações e aos desafios da área tecnológica, o docente consegue planejar e aplicar metodologias mediadas por tecnologias que sejam relevantes, contextualizadas e significativas para seus alunos.

Embora a ênfase inicial recaia sobre a Educação Básica, é necessário reconhecer que os desafios da inclusão e do uso de tecnologias atravessam o Ensino Superior e a Educação a Distância (EaD), no que tange, a formação inicial do professor. Portanto, este trabalho busca aproximar tais contextos, justificando sua pertinência no ESUD/CIESUD 2025, ao contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas em diferentes modalidades e níveis educacionais.

2 AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

A tecnologia, segundo Wladimir Longo (1984), é o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos aplicados na produção e comercialização de bens e serviços. Ela resulta do acúmulo de informações, técnicas e práticas adquiridas ao longo do tempo, tanto por meio da ciência, com saberes replicados e verificados, quanto pela experiência prática e observação direta.

Para atender às especificidades dos alunos, é fundamental a utilização das tecnologias digitais, pois elas permitem a personalização do ensino, respeitando os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades individuais. Além disso, o uso consciente da tecnologia favorece o desenvolvimento de competências digitais essenciais para a formação integral dos alunos, preparando-os para os desafios do século XXI. Marques, Silva e Marques (2011, p. 15) relatam que “A evolução da tecnologia

associada à educação tem vindo a favorecer a emergência de um novo conceito – Edutainment – que se caracteriza essencialmente pela necessidade de fusão dos termos educação e entretenimento", uma abordagem que une conteúdos educativos a elementos de entretenimento como jogos, histórias, música, vídeos, desafios, para tornar a aprendizagem mais envolvente e memorável.

No cenário atual as crianças vivem em uma sociedade tecnológica com amplo acesso à internet: no Brasil, 85% têm acesso à rede, mais da metade possui celular e mais de 90% dos jovens de 10 a 13 anos a utilizam diariamente (Guimarães & Pilar, 2023). Esses dados ficam evidentes na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Acesso a internet por idade.

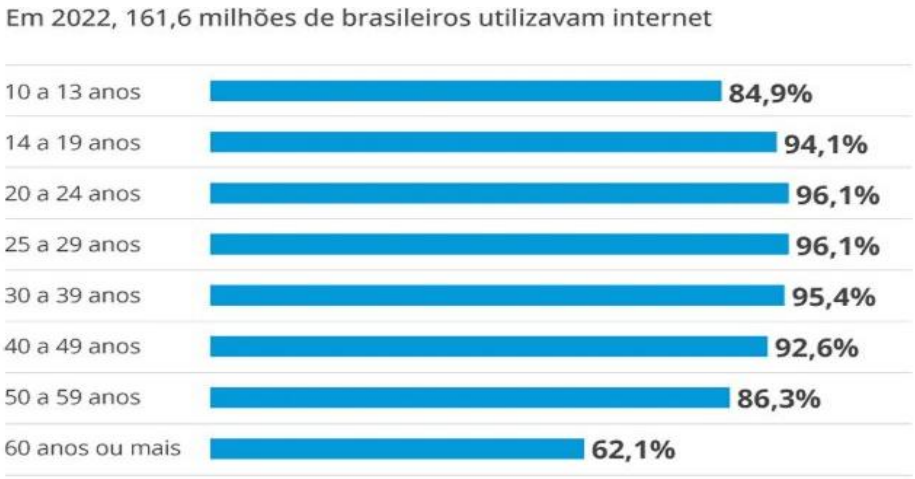


Figura 1 – GUIMARÃES e PILLAR. Acesso à internet por grupos de idade em 2022, 2023.

Considerar a realidade tecnológica atual é essencial para uma educação que contribua para o ensino do currículo escolar e para a formação integral do indivíduo. Conforme Morin (2000), a educação deve abranger todas as dimensões humanas, acadêmica, emocional, social, ética e cultural, evitando abordagens limitadas a um único aspecto.

Nesse sentido, as tecnologias não substituem o currículo, mas apoiam o trabalho docente, aproximando os conteúdos da realidade dos alunos, tornando-os mais lúdicos e colaborativos. Esse ambiente favorece a cooperação, a troca de informações e a resolução de problemas com o professor atuando como mediador e incentivador do processo de aprendizagem.

Sobre a interação com as tecnologias, Lévy (2010, p. 75) explica que:

> [...] um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas.

As tecnologias criam um mundo virtual repleto de possibilidades, construído e aprimorado a partir de modelos digitais. Ao interagir com esse ambiente, os alunos exploram e atualizam informações continuamente, enriquecendo-o e transformando-o em um espaço de inteligência e criação coletivas. Essa dinâmica colaborativa faz do mundo virtual uma plataforma viva para inovação e desenvolvimento conjunto. Nesse contexto, cabe ao professor selecionar os recursos e ferramentas mais adequados aos conteúdos e objetivos de sua prática, aproveitando a variedade de programas disponíveis para potencializar o aprendizado em sala de aula.

Ferramentas tecnológicas, como *softwares* de leitura de texto, aplicativos de comunicação aumentativa e dispositivos de assistência, ajudam a remover barreiras que antes dificultavam o aprendizado de alunos com deficiências. Essas tecnologias não apenas permitem que o ensino seja personalizado, adaptando-se às necessidades individuais de cada estudante, mas também promovem a participação ativa e igualitária de todos. Integrar tecnologias inovadoras na sala de aula cria um ambiente mais inclusivo e acolhedor, em que cada aluno tem a oportunidade de desenvolver plenamente e sentir-se valorizado.

3 POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS COMO RECURSO PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

A Educação Especial, definida pela Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), destina-se a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Já a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seus artigos 205, 206 e 208, garante educação como direito, igualdade de acesso e permanência, e atendimento educacional adequado a alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular, conforme mostra o art. 206 e 208, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Avanços legais incluem a Portaria MEC nº 1.793/1994 (Brasil, 1994), a consolidação da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência pelo Decreto nº 3.298/1999 (Brasil, 1999) e diretrizes inclusivas como a Resolução CEB nº 4/1999 (Brasil, 1999) e a Resolução MEC CNE/CEB/2001 (Brasil, 2001). A Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) reconheceu a Libras; o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007) ampliou a acessibilidade; e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu os direitos das pessoas com deficiência, promovendo inclusão plena (Brasil, 2015).

Segundo Mantoan (2015), inclusão é aceitar a diversidade e incorporar diferenças sem marginalização, garantindo convivência harmoniosa, embora as leis forneçam a base, a tecnologia é decisiva para efetivar a inclusão, adaptando conteúdos e promovendo autonomia, como ressalta Lima (2007, p. 1), "não basta ter equipamentos modernos; é essencial contar com profissionais capacitados para utilizá-los de forma eficiente".

Entre os recursos tecnológicos, destacam-se os jogos educativos, que personalizam o aprendizado e estimulam a interação social. Nadine Igisck *et al*.(2017) apresenta atividades como *Memória Animal*, *Animais Domésticos*, *Alfabeto de Sabão*, *Jogo das Cores* e *Completando os Números,* abordam múltiplas áreas do conhecimento, melhorando desempenho e aprendizagem. No caso de estudantes com deficiência visual, tecnologias como leitores, leitura personalizada e audiobooks complementam o Braille, ampliando o acesso à informação (Oliveira, Dias e Santos, 2017).

A tecnologia tem se mostrado uma aliada importante no apoio a crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Aplicativos interativos e jogos digitais tornam o aprendizado mais atrativo, ajudando na manutenção do foco, enquanto softwares de organização auxiliam na criação de rotinas estruturadas e no gerenciamento do tempo e das atividades escolares. Ferramentas com feedback imediato também contribuem para aumentar a motivação e a autoconfiança, tornando o ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo.

No tratamento psicopedagógico do TDAH, são comuns técnicas que incorporam atividades lúdicas. Conforme Stroh (2010), jogos sensório-motores, como amarelinha e bola de gude, ajudam na coordenação e atenção, enquanto jogos que envolvem combinações intelectuais, como damas, xadrez, cartas, memória e quebra-cabeça, fortalecem o raciocínio lógico e a concentração. Essas estratégias, aliadas às tecnologias educacionais, potencializam o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, respeitando suas diversidades e oferecendo experiências de aprendizagem adaptadas por meio de múltiplos recursos. Construir possibilidades é papel do professor, que diante dos conteúdos, deve buscar o melhor recurso que, atenderá às suas necessidades em sala de aula, pois, existem diferentes programas e ferramentas para esse processo, conforme listado a seguir.

Quadro 1: Possibilidades de recursos para alunos com deficiência

TIPO DE NECESSIDADE	TECNOLOGIA	ATIVIDADE SUGERIDA	BENEFÍCIOS
Deficiência Visual	Áudio Livros	Leitura de livros didáticos em formato de áudio	Aumenta o acesso a material educativo
Deficiência Visual	Ampliação Digital	Uso de softwares de ampliação como o ZoomText	Melhora a legibilidade de textos e imagens
Deficiência Auditiva	Legendagem e Transcrição Automática	Uso de vídeos educativos com legendas automáticas	Facilita a compreensão de conteúdos audiovisuais
Deficiência Auditiva	Aplicativos de Tradução em Libras	Utilização de aplicativos para traduzir textos para Libras	Traduz conteúdos em português (texto ou áudio) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras)

TDAH	Jogos Educativos Interativos	Uso de aplicativos educativos como Khan Academy Kids	Mantém o foco e torna o aprendizado mais dinâmico
TDAH	Softwares de Organização	Utilização de aplicativos como Trello para organizar tarefas e atividades escolares	Ajuda na gestão do tempo e tarefas
Deficiência Física	Softwares de Acessibilidade	Uso de teclados virtuais e software de reconhecimento de voz como Dragon NaturallySpeaking	Facilita a escrita e a navegação no computador
Deficiência Intelectual	Aplicativos de Reforço de Habilidades	Uso de aplicativos como ABCmouse para reforçar habilidades básicas de leitura e matemática	Promove o aprendizado de forma lúdica e interativa
Transtorno do Espectro Autista	Softwares de Comunicação Alternativa	Utilização de aplicativos como Proloquo2Go para comunicação alternativa	Melhora a comunicação e expressão

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A incorporação da tecnologia na educação de estudantes com deficiência representa um avanço significativo. Recursos como leitores de tela, audiolivros e aplicativos educativos permitem personalizar o ensino, tornando-o mais acessível e adaptado às necessidades individuais.

Essas ferramentas favorecem a autonomia, possibilitando que o aluno aprenda no seu próprio ritmo e de forma mais motivadora. Tecnologias como softwares de ampliação e aplicativos de comunicação alternativa também ampliam as alternativas de interação e

expressão, criando um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Assim, garante oportunidades iguais de desenvolvimento acadêmico e pessoal para todos os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado neste artigo, é possível afirmar que a tecnologia desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ela permite que alunos, independentemente de suas dificuldades, participem ativamente do processo educativo tornando-se agentes na construção do próprio conhecimento.

A tecnologia facilita a inclusão, oferece suporte personalizado e promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e acessível para todos. Destaca-se a função do professor nesse processo como mediador do conhecimento, o docente deve utilizar metodologias assertivas que atendam às necessidades reais dos alunos em sala de aula para garantir que o aprendizado aconteça de forma efetiva.

Esses direcionamentos devem estar baseados em saberes historicamente construídos e alinhados aos documentos que regem a educação em nosso país, evitando que as aulas se tornem apenas uma passagem de tempo. Portanto, é fundamental que os professores planejam suas aulas com base nas necessidades específicas da sala de aula, garantindo uma educação significativa e alinhada aos princípios educacionais estabelecidos.

Por fim, a inclusão na educação é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso igualitário ao aprendizado, tecnologias assistivas e práticas inclusivas utilizando as tecnologias digitais que ajudam a criar um ambiente acolhedor e eficaz, em que cada estudante pode prosperar.

Professores bem preparados e recursos adequados são fundamentais para promover o crescimento acadêmico e pessoal de cada criança, ao valorizar a diversidade e adotar práticas inclusivas, construímos uma sociedade mais justa e igualitária. A educação inclusiva não é apenas um direito, mas também a base para o desenvolvimento de indivíduos capacitados e conscientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025

Brasil. Ministério da Educação. L**ei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996**. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a. Acesso em: 12 jul. 20225.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de 29 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2001. disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf Acesso em: 27 Jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 Jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. Acesso em: 21 Jul. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/146-2015-70236274. Acesso em 27 jul. 2025.

GUIMARÂES, Maria. PILAR, Ana Flavia. No Brasil, 85% das crianças têm acesso a internet e mais da metade já tem celular. **Revisa virtual O Globo.** 2023. Disponível em:

https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/11/09/no-brasil-85percent-das-criancas-tem-acesso-a-internet-e-mais-da-metade-ja-tem-celular.ghtml Acesso em: 16 jul. 2025.

IGISCK, Nadine Pereira; SILVA, Guilherme Nunes da; RODRIGUES, Andressa Xavier; SCHUMACHER, Jane. O uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) na Educação Especial. In: **SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SIEPE**. Santana do Livramento. Anais [...]. Santana do Livramento: Universidade Federal do Pampa, 2017. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/14324/seer_14324.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LIMA, Robson Carlos. **O uso da tecnologia na educação especial**. 2015 Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-tecnologia-na-educacao-especial/1880/#_ftn2 Acesso em 27 jul. 2025

LONGO, Waldimir Pirró e. **Tecnologia e soberania nacional.** São Paulo: Nobel, 1984.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Armanda; SILVA, Bento Duarte da; MARQUES, Nátalia. A influência dos videogames no rendimento escolar dos alunos: uma experiencia no II e III ciclo do ensino básico. **Educ. Form**. *Tecnol.* [online]. 2011, vol.04, n.01 [citado 2024-08-13], p.17-27. Disponível em: https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/101ISSN 1646-933X. Acesso em: 25 ago. 2025

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Jackson Moreira. DIAS, Kariny Feitosa. SANTOS, Ademar Alves. **As TICs para a Inclusão de deficientes visuais em ambiente escolar**. IV Congresso Paranaense de Educação Especial 18 a 20 de outubro de 2017 – UNIFESSPA/Marabá-PA. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/comunicacao_2017/as-tics-para-a-incluso-de-deficientes-visuais-em-ambiente-escolar.pdf Acesso em: 5 de jul. 2025.

STROH, Juliana Bielawski. Tdah-diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da psicopedagogia e da arteterapia**. Construção psicopedagógica**. Instituto Sedes Sapientiae, v. 18, n. 17, p. 83–105, 2010.

Sobre os autores

Gisele Soncini Rodrigues
Professora na Rede Municipal de Maringá e mediadora do curso de Pedagogia (EaD) da Unicesumar. Doutoranda em Educação (PPE/UEM), mestre pela UEM, com pós-graduações em Educação Infantil, Psicopedagogia, EaD e Tecnologias Educacionais, Docência Superior e Gestão Educacional. Graduada em Pedagogia (UEM) e pesquisadora nos grupos GPEaDTEC e GPFOPPE (CNPq), com foco em ensino-aprendizagem, formação docente e tecnologias digitais.
E-mail: gsrzanin@gmail.com

João Paulo Bittencourt
Professor mediador e formador em EaD (Unicesumar) e consultor pedagógico em tecnologia educacional (Happy). Doutorando e mestre em Educação (PPE/UEM – linha Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano); especialista em EaD e Tecnologias Educacionais (2014).
Graduado em ADS (Unicesumar, 2017) e Pedagogia (Integrado, 2011); integrante do GPEaDTEC (CNPq).
E-mail: jpbitt45@gmail.com

Maria Luisa Furlan Costa
Professora Associada do DFE e do PPE/UEM; doutora em Educação Escolar (UNESP, 2010), mestre em Educação (UEM, 1997) e graduada em História (UEM, 1990). Pesquisa História e Políticas da Educação, com foco em EaD, tecnologias educacionais e ensino superior; líder do GPEaDTEC (CNPq) e pesquisadora do Napi Educação do Futuro. Ex-diretora do NEaD/UEM (2008–2018), ex-presidente do Fórum UAB (2013–2015), coordenou o PPE (2020–2022); coordena GT sobre qualidade/regulação da EaD; Chefe de Gabinete da Reitoria (2022–2025) e associada da UniRede.
E-mail: mlfcosta@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

INTERAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A POLIDOCÊNCIA NA EAD: O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL

DISCURSIVE INTERACTIONS ON *POLIDOCÊNCIA* IN DISTANCE EDUCATION: THE ROLE OF THE INSTRUCTIONAL DESIGNER

INTERACCIONES DISCURSIVAS EN LA *POLIDOCÊNCIA* EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: EL PAPEL DEL DISEÑADOR INSTRUCCIONAL

Fabíola Nascimento dos Santos Paes
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Luís Gomes de Moura Neto
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba

Mari Tania Sachet Soares
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco

RESUMO. A oferta de cursos a distância no país tem crescido de forma significativa, assim como a preocupação com a qualidade do ensino. Esse avanço, aliado ao uso das tecnologias digitais, destaca a atuação do designer instrucional. Dessa forma, este trabalho objetiva analisar discursivamente as atribuições e contribuições do Designer Instrucional na Educação a Distância (EaD), em especial sua atuação no enfoque da polidocência. A partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD), orientada por Bakhtin, foi selecionado como corpus o resumo de um artigo acadêmico que aborda o papel do Designer Instrucional na EaD, considerando os modelos de Design Instrucional e os editais de seleção para profissionais da área nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A análise revela que o enunciado dialoga com discursos teóricos e institucionais, evidenciando a relação mútua e articulada entre o trabalho do Designer Instrucional e os demais agentes dos setores que compõem a equipe educacional – equipe responsável pela criação, desenvolvimento e implementação dos cursos. Verifica-se assim, que a comunicação, o planejamento e a qualidade são critérios fundantes para a atuação do DI que aparece, portanto, como agente mediador entre diferentes saberes e práticas, contribuindo de forma decisiva para a coerência pedagógica dos cursos ofertados a distância.

Palavras-chave: Polidocência. Educação a Dstância. Designer Instrucional. Equipe Polidocente

ABSTRACT. The provision of distance education courses in Brazil has increased significantly, accompanied by growing concern for the quality of teaching. This expansion, together with the integration of digital technologies, underscores the relevance of the instructional designer's role. This study seeks to conduct a discursive analysis of the responsibilities and contributions of the Instructional Designer in Distance Education (DE), with particular emphasis on their work within the framework of *polidocência*. Drawing on Dialogic Discourse Analysis (DDA), grounded in Bakhtin's theoretical

CC BY

framework, the corpus comprises the abstract of an academic article addressing the role of the Instructional Designer in DE, considering both Instructional Design models and public calls for the recruitment of professionals in the field within *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. The analysis indicates that the discourse engages with both theoretical and institutional perspectives, revealing a mutually articulated relationship between the work of the Instructional Designer and the various actors that constitute the educational team—responsible for the creation, development, and implementation of courses. Findings suggest that communication, planning, and quality are foundational criteria for the work of the Instructional Designer, who emerges as a mediating agent between diverse forms of knowledge and practice, playing a decisive role in ensuring the pedagogical coherence of distance education courses.

Keywords: *Polidocência*. Distance Education. Instructional Designer. Polyteaching Team

RESUMEN. La oferta de cursos a distancia en el país ha crecido de forma significativa, al igual que la preocupación por la calidad de la enseñanza. Este avance, sumado al uso de las tecnologías digitales, resalta el papel del diseñador instruccional. De este modo, el presente trabajo tiene como objetivo analizar discursivamente las atribuciones y contribuciones del Diseñador Instruccional en la Educación a Distancia (EaD), en especial su actuación en el enfoque de la *polidocência*. A partir del Análisis Dialógico del Discurso (ADD), orientado por Bakhtin, se seleccionó como corpus el resumen de un artículo académico que aborda el papel del Diseñador Instruccional en la EaD, considerando los modelos de Diseño Instruccional y las convocatorias de selección para profesionales del área en los *Institutos Federais de Educacão, Ciência e Tecnología*. El análisis revela que el enunciado dialoga con discursos teóricos e institucionales, evidenciando la relación mutua y articulada entre el trabajo del Diseñador Instruccional y los demás agentes de los sectores que conforman el equipo educativo —equipo responsable de la creación, desarrollo e implementación de los cursos. Se constata, así, que la comunicación, la planificación y la calidad son criterios fundamentales para la actuación del DI, quien se presenta, por lo tanto, como agente mediador entre diferentes saberes y prácticas, contribuyendo de manera decisiva a la coherencia pedagógica de los cursos ofrecidos a distancia.

Palabras clave: *Polidocência*. Educación a Distancia. Diseñador Instruccional. Equipo Polidocente.

1 INTRODUÇÃO

A EaD no Brasil tem apresentado crescimento, com aumento de 266% nas vagas ofertadas entre 2014 e 2023 (INEP, 2024), o que gera preocupações sobre a qualidade do ensino. Em resposta, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES/MEC) liderou a elaboração dos Referenciais de Qualidade para cursos de graduação a distância, contando para isso com uma equipe de especialistas experientes e com sólida formação acadêmica.

Os referenciais são expressamente citados no Decreto n° 12.456, de 19/05/2025, que estabelece diretrizes para a oferta de EaD por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15/12/2017. Ele apresenta as atribuições e o percurso formativo do docente, bem como da avaliação da aprendizagem.

O corpo docente dos cursos de graduação a distância pode ser constituído por diferentes categorias, cujas atribuições e formação acadêmica são regulamentadas por ato

do Ministério da Educação, sempre em conformidade com os referenciais de qualidade estabelecidos para essa modalidade. Além disso, o trabalho dos docentes pode ser complementado por mediadores pedagógicos, que também devem possuir formação compatível e cujas atribuições são igualmente definidas pelo Ministério, seguindo os mesmos critérios de qualidade. No que tange à avaliação da aprendizagem, as Instituições de Educação Superior são obrigadas a aplicar avaliações presenciais periódicas, que devem respeitar os referenciais de qualidade dos cursos a distância, garantindo a efetividade e a integridade do processo avaliativo (Brasil, 2025a).

O Decreto nº 12.456/2025 destaca a complexidade do ensino mediado por tecnologias, refletindo a expansão e diversificação da EaD (Moran, 2011). De acordo com Belloni (2015, p. 86), na EaD, o processo de ensino e de aprendizagem envolve muitos atores, "tornando difícil a identificação de quem é professor na EaD". Esta equipe que atua de forma coletiva e segmentada, é denominada de equipe polidocente – que pratica a polidocência – e envolve, além dos profissionais já mencionados, o designer instrucional (Mill; Ribeiro; Oliveira, 2014).

A atuação do designer instrucional supera a mera elaboração de recursos didáticos: engloba gestão, planejamento, análise, desenvolvimento, avaliação e implementação de experiências educacionais em múltiplos formatos, exigindo habilidades e competências específicas nas áreas de pedagogia, comunicação e tecnologia (Kenski, 2015; Filatro, 2023).

Dito isto, este artigo tem como objetivo analisar discursivamente, à luz de Bakhtin, as atribuições do designer instrucional na perspectiva da polidocência na EaD, considerando a presença de vozes institucionais e acadêmicas no discurso e os sentidos construídos no enunciado selecionado como corpus.

A escolha do corpus iniciou-se por meio de uma busca sistematizada na plataforma SciELO e Google Acadêmico. No repositório da SciELO utilizou-se o descritor "design instrucional", resultando em 38 artigos, com recorte temporal a partir do ano de 2021. Como primeiro critério de exclusão foram descartados os artigos que não apresentavam o termo no título. Ao final deste processo, foram selecionados 10 artigos.

Na plataforma Google Acadêmico, o descritor utilizado foi "design instrucional AND polidocência", gerando 32 artigos como resposta. Também foi dado o recorte temporal a

partir do ano de 2021. Na primeira triagem, foram excluídos os artigos que não apresentavam os termos no título ou nas palavras-chaves, restando apenas 2 artigos que atenderam aos critérios.

A partir dos 12 artigos, foi determinado que o corpus seria o resumo de um desses artigos. Após a leitura dos resumos, priorizou-se enunciados que abordassem de forma direta a atuação do designer instrucional no contexto da polidocência em cursos a distância, escolhendo o do artigo "A polidocência do Designer Instrucional na Educação a Distância: Atribuições e Contribuições" de Denise Claudete Bezerra de Oliveira, publicado na Revista Ead em Foco, em 2024. E, a análise está fundamentada na Análise Dialógica do Discurso que entende o discurso como resultado de uma relação entre sujeitos históricos, sociais e ideológicos, e o enunciado como unidade real da comunicação verbal (Bakhtin, 2016).

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, A POLIDOCÊNCIA E O DESIGNER INSTRUCIONAL

2.1 A Educação a Distância e o Decreto N° 12.456

A EaD apresentou crescimento expressivo nos últimos anos, com destaque para o aumento de 6,8% no número de matrículas em 2023 e 2024, superando o crescimento de 1,8% nos cursos presenciais (INEP, 2024). Esse cenário reforça a ideia de Moore e Kearley (2010) de que mais pessoas têm acessado recursos educacionais de maior qualidade, superando as limitações.

Diante do crescimento das matrículas na EaD, surge a preocupação com a qualidade dos cursos ofertados. Como destaca Moran (2011), a qualidade não se mede pela quantidade de alunos, mas pela consistência do projeto pedagógico, pela competência dos profissionais envolvidos e pelo engajamento dos estudantes. Nesse contexto, ganham destaque as ações do MEC voltadas à garantia da qualidade na graduação e pós-graduação a distância.

Em 19 de maio de 2025, foi publicado o Decreto n° 12.456 que institui a Nova Política de EaD com o objetivo de "promover EaD de qualidade, como ferramenta estratégica de ampliação e acesso à educação superior no Brasil" (Brasil, 2025a). Este documento é importante, pois delineia conceitos como EaD, atividade presencial, atividade síncrona,

atividade síncrona mediada e atividade assíncrona, entre outros. O Art. 3º do Decreto destaca a importância da clareza conceitual para assegurar a correta aplicação das normas na EaD. Define EaD como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, com interação síncrona ou assíncrona entre docentes e estudantes em tempos e espaços distintos. O artigo também classifica as atividades formativas em presenciais, síncronas, síncronas mediadas e assíncronas, detalhando suas características e formas de interação (Brasil, 2025a).

O Decreto ainda apresenta os formatos de oferta dos cursos, a saber: presencial, semipresencial e a distância. Esse incremento do formato semipresencial, permite indicar que o curso tem uma carga horária de atividades presenciais maior que o formato de EaD. Como exemplo, é possível citar o caso dos cursos de licenciatura, que devem ter no mínimo 50% de atividades presenciais em sua estrutura, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2024).

Os Referenciais de Qualidade da EaD orientam a definição das atribuições e da formação dos docentes e destacam a importância de uma equipe técnica multidisciplinar. Essa equipe deve apoiar os docentes na construção, desenvolvimento e acompanhamento de conteúdos, assegurando a integração entre planejamento, execução e avaliação (Brasil, 2025b).

No texto dos referenciais fica claro que o corpo docente é formado por diversos profissionais. Belloni (2015) ressalta que a característica central da EaD é o uso intensivo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tornando o ensino mais complexo e demandando a necessidade de segmentação do ato de ensinar em diversas tarefas. Diante desta fragmentação, Mill, Ribeiro e Oliveira (2014) definem que a unidade formada pelo trabalho de uma equipe de profissionais da EaD, denomina-se polidocência.

2.2 A Docência e a Polidocência

A docência é uma atividade complexa que envolve diversos saberes e vai além da simples transmissão de ideias, sendo um processo de facilitação da construção do saber pelo aluno. Ensinar implica incentivar a aprendizagem e a transformação dos estudantes, exigindo do professor uma formação sólida e integrada a múltiplas competências, conforme destacam Schuchter e Lomba (2023), Kenski (2012) e Tardif e Lessard (2014).

À luz dos autores supramencionados, percebemos que ser docente não é simplesmente apresentar conteúdos, é colaborar com a construção do conhecimento do outro, dando o suporte necessário para que o aprendizado seja consolidado. Esta é uma tarefa complexa, essencialmente humana e influenciada pelas experiências de quem a exerce (Mill; Ribeiro; Oliveira, 2014).

A docência na EaD é ainda mais desafiadora que no ensino presencial, pois o uso das TDIC fragmenta as atividades docentes (Mill, Ribeiro e Oliveira, 2014). Mattar (2012) destaca que esse trabalho foi dividido em tarefas específicas realizadas por diferentes profissionais. Além disso, Belloni (2015) ressalta que a interação indireta entre aluno e professor, tanto no espaço quanto no tempo, aumenta a complexidade do processo de aprendizagem na EaD.

A docência na EaD demanda conhecimentos que vão além dos exigidos no ensino presencial, incluindo o domínio do conteúdo, do conteúdo pedagógico e, principalmente, do conhecimento pedagógico do conteúdo, desenvolvido na formação e na prática docente (Mill; Ribeiro; Oliveira, 2014; Silva; Martins, 2019). Além disso, exige competências técnicas e comportamentais, como fluência digital, gestão do tempo e comunicação clara e eficaz, conforme destaca Behar (2013).

Dessa forma, baseados ainda nesses autores, entende-se que a polidocência é inerente ao fazer docente na EaD, são vários trabalhadores necessários para elaborar um curso, cada um com seu conhecimento específico. A seguir, destaca-se os agentes envolvidos na EaD, ressalvando que esta lista não é exaustiva nem definitiva.

Conforme Mill, Ribeiro e Oliveira (2014), na EaD, o processo de planejamento, desenvolvimento e aplicação de uma disciplina requer vários trabalhadores, esse grupo faz um trabalho coletivo, visto a fragmentação própria da modalidade. Vale salientar que esta equipe deve trabalhar de forma engajada, apesar de estar fragmentada, pois se um não desenvolver suas atividades, poderá atrapalhar o trabalho do outro.

Apesar de atores comporem a equipe polidocente, o professor continua com o papel central na elaboração do curso. Ressalta-se que, em um curso a distância, e com tantas TDICs e possibilidades de acesso à informação, o aluno é o protagonista do seu processo na construção do conhecimento.

Desse modo, busca-se entender as atribuições e contribuições do papel de um agente específico, o designer instrucional. Com isso, é importante conceituar design instrucional, designer instrucional e as suas responsabilidades no contexto da equipe docente de cursos ofertados na modalidade a distância.

2.3 Design Instrucional e Designer Instrucional

O design instrucional (DI) tem papel central no desenvolvimento de cursos online, especialmente na EaD. Filatro (2010) destaca que o crescimento da EaD conferiu protagonismo ao DI entre as teorias pedagógicas e andragógicas. Kenski (2015) reforça que, a partir da década de 1990, com o avanço das tecnologias digitais, a atuação do designer instrucional ganhou ainda mais relevância. Diante disso, torna-se essencial compreender a diferença entre o conceito de design instrucional e a função do designer instrucional.

Segundo Filatro (2010), o ensino é um esforço intencional voltado à formação ou informação dos indivíduos e, nesse sentido, o design instrucional é compreendido como uma ação planejada e estruturada que abrange métodos, técnicas, atividades e materiais aplicados em contextos específicos, com o objetivo de promover a aprendizagem com base em princípios consolidados da instrução.

Para Kenski (2015), as definições de designer instrucional variam conforme o enfoque dos autores, mas compartilham o objetivo de planejar soluções para o ensino e a aprendizagem, considerando o contexto específico. Nesse sentido, Silva (2011) destaca que o designer instrucional vai além da produção de materiais didáticos, assumindo um papel mais abrangente no processo educacional.

O designer instrucional é o profissional que desempenha o design instrucional. Para Mill, Ribeiro e Oliveira (2014, p. 99), ele

> é um profissional com perfil interdisciplinar, principalmente nas áreas de educação, comunicação, tecnologia, articulando as várias funções e colaborando com outros profissionais envolvidos, especialmente o professor.

Assim, compreende-se que o design instrucional é um processo sistemático de planejamento, desenvolvimento, avaliação de aprendizagem, sempre fundamentado em teorias educacionais e princípios da comunicação. Enquanto isso, o designer instrucional é

o profissional qualificado responsável pela implementação, elaborando estratégias pedagógicas e tecnológicas que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem eficazes.

3 DISCUSSÕES

A figura 1 apresenta o resumo e as palavras chaves do artigo sobre polidocência do DI na EaD.

Figura 1 – Resumo do artigo e das palavras chaves sobre polidocência do DI na EaD

Resumo

Com base nas análises do conceito de design instrucional, com seus modelos e tipos, e de editais de seleção de designer instrucional (DI) de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, este estudo visa discorrer sobre as principais atribuições e contribuições do DI na perspectiva da polidocência em cursos ofertados na modalidade de educação a distância. Com esse fim, estabelecemos um diálogo teórico com autores como Macedo e Bergmann (2018); Silva, Diana e Spanhol (2013); Carvalho, Nevado e Menezes (2005); Filatro e Piconez (2004), dentre outros que abordam a formação múltipla e a atuação interdisciplinar do DI. Como resultado, elencamos algumas de suas atribuições, pontuando que há condições que redirecionam sua atuação: o propósito do curso, o tipo de ensino, o tempo disponível para a execução do curso e o tipo de recursos ou mídias que serão utilizados. Concluímos que comunicação, qualidade e planejamento são essenciais à atuação do DI, tendo em vista sua função essencial de articulador responsável por estabelecer o diálogo entre a gestão institucional e as equipes técnica e pedagógica, bem como mediar a construção da proposta pedagógica em prol da garantia da qualidade dos cursos ofertados.

Keywords: Polidocência. Educação a distância. Design instrucional. Atuação do designer instrucional.

Fonte: Oliveira (2024)

A escolha de um resumo como corpus da pesquisa, se dá pelo fato de que este enunciado é bem delimitado e estável, sendo um gênero textual acadêmico. A autora inicia com a justificativa da pesquisa, seguida da exposição da fundamentação teórica, define os objetivos, apresenta o resultado e as conclusões.

O discurso da autora dialoga com o discurso teórico e institucional, especialmente ao bivocalizar com seu discurso acadêmico ao declarar que fundamentará sua análise no conceito, nos modelos e nos tipos de design instrucional. Ao abordar as atribuições e contribuições do designer instrucional na polidocência na EaD, demonstra conhecimento sobre o tema e direciona sua fala ao profissional da área, evidenciando a intenção de aprofundar a compreensão sobre seu papel.

Ao dialogar com autores como Macedo e Bergmann (2018), Silva, Diana e Spanhol (2013), entre outros, que tratam da formação múltipla e da atuação interdisciplinar do designer instrucional, a autora incorpora vozes externas ao seu discurso, evidenciando o princípio dialógico de Bakhtin (2016). Com isso, fundamenta seu enunciado nas vozes do discurso acadêmico, fortalecendo sua argumentação.

O trabalho do instrucional é dinâmico e condicionado por diversos fatores, como o propósito do curso, o tipo de ensino, o tempo disponível e os recursos tecnológicos utilizados. Sua atuação exige comunicação eficiente, planejamento estratégico e compromisso com a qualidade, elementos fundamentais para mediar o diálogo entre gestão, equipe técnica e pedagógica, contribuindo para a construção de propostas formativas coerentes. Essa perspectiva se articula com Kenski (2015), ao afirmar que, independentemente da área de atuação, o designer instrucional tem como ponto comum a viabilização de situações de ensino-aprendizagem, ajustando sua prática conforme as especificidades de cada contexto educativo.

Dessa forma, o enunciado é uma resposta ao discurso institucional ao mesmo tempo que projeta-se como uma voz que busca reposicionar os discursos construídos sobre a formação docente na EaD, dando novo significado ao lugar do designer instrucional como articulador entre a gestão, a equipe técnica e pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidencia a centralidade do instrucional na EaD, destacando seu papel como articulador entre os diferentes setores da equipe educacional e como mediador na construção de práticas pedagógicas coerentes. A polidocência, nesse contexto, é compreendida como um trabalho coletivo que integra múltiplos saberes e profissionais, ultrapassando a atuação docente tradicional. A atuação desse profissional, portanto, exige uma postura crítica e responsiva aos objetivos do curso, às condições materiais e tecnológicas disponíveis, bem como ao tempo destinado às atividades formativas. Comunicação eficaz, planejamento estratégico e foco na qualidade são elementos fundamentais para garantir a coerência entre proposta pedagógica e práticas educativas. Assim, reafirma-se a relevância do designer instrucional como elo entre os agentes da polidocência, a gestão educacional e o uso das tecnologias, especialmente diante das novas exigências da EaD.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. 1. ed São Paulo: Editora 34, 2016.

BEHAR, Patricia A. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 144 p.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/ead/documentos/referenciais_qualidade.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 104, p. 26, 03 jun. 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2023. Acesso em: 16 jul. 2025.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. 3. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional para professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. 8. Reimpressão (2021). Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira (org.). **Design instrucional para cursos online**. 1. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2015.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

SCHUCHTER, L. H.; LOMBA, M. L. de R. Docência, profissão e formação de professores para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41068. Acesso em: 21 mai. 2025.

SILVA, Robson Santos da. **Objetos de aprendizagem para a educação a distância**: recursos educacionais abertos para ambientes virtuais de aprendizagem. São Paulo: Novatec, 2011.

SILVA, Boniek Venceslau da Cruz; MARTINS, André Ferrer P. O conhecimento pedagógico do conteúdo referente ao tema Natureza da Ciência na formação inicial de professores de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 735–768, 2019. DOI: 10.5007/2175-7941.2019v36n3p735. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2019v36n3p735. Acesso em: 1 jun. 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2014. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 22 mai. 2025.

Sobre os autores

Fabíola Nascimento dos Santos Paes
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.
E-mail: fabiola.paes@gmail.com

Luis Gomes de Moura Neto
Doutor em Biotecnologia.
E-mail: luisgomesmn@gmail.com

Mari Tania Sachet Soares
Especialista em Revisão Textual.
E-mail: mari.sachet@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO EAD: UM OLHAR SOBRE OS TCCS DA UFES

Paula Regina Ventura Amorim Gonçalez
Universidade Federal do Espírito Santo

Ilane Coutinho Duarte Lima
Universidade Federal do Espírito Santo

Gleice Pereira
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO. Este relato de experiência tem como objetivo analisar as temáticas desenvolvidas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Biblioteconomia na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O curso iniciou suas atividades em 2021 e foi concluído em 2024, atendendo a estudantes de 18 polos no Estado. A orientação dos trabalhos foi realizada por bibliotecários atuantes em instituições de ensino superior, todos com titulação mínima de mestre, o que assegurou o rigor acadêmico e a qualidade das pesquisas desenvolvidas. A metodologia adotada possui abordagem descritiva, com levantamento e organização dos dados extraídos integralmente dos TCCs. As informações foram sistematizadas em planilhas e analisadas por meio de quadro de nuvens e palavras, possibilitando a identificação das temáticas mais recorrentes e das áreas de maior interesse dos estudantes. Os resultados apontam que as bibliotecas públicas, escolares e universitárias se destacam como as modalidades mais investigadas, evidenciando a relevância dessas instituições para formação acadêmica e a prática profissional do bibliotecário. Observou-se, ainda, que as temáticas abordadas dialogam com questões contemporâneas, como inclusão social, tecnologias da informação e práticas de gestão em bibliotecas. Conclui-se que o desenvolvimento dos TCCs, aliado à orientação qualificada, contribuiu significativamente para o aprofundamento do conhecimento científico e para o fortalecimento da atuação do bibliotecário no contexto da biblioteconomia.

Palavras-chave: Biblioteconomia. Educação a Distância. Trabalhos de conclusão de Curso. Formação de Bibliotecários.

1 INTRODUÇÃO

A Lei Federal Nº. 12.244, aprovada em 2010, conhecida como Lei das Bibliotecas Escolares, representou um marco para a educação, ao estabelecer a obrigatoriedade de bibliotecas em todas as instituições de ensino, públicas ou privadas.

Nesse cenário, o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), iniciou estudos para a oferta do curso de Bacharelado

em Biblioteconomia na modalidade a distância. Em 2010, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a sua criação (Rozados; Barbalho, 2015). No Espírito Santo, a Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) identificou a oportunidade de atender à demanda por profissionais, especialmente em municípios do interior.

A criação do curso de Biblioteconomia na modalidade Educação a Distância (EaD) Ufes surgiu, como resposta à necessidade de ampliar a formação de bibliotecários em regiões afastadas da capital. Desde o Projeto Pedagógico Nacional do Bacharelado em Biblioteconomia EaD, elaborado em parceria entre a Capes e o CFB (Brasil, 2018), buscou-se atender ao Plano Nacional de Educação, promovendo a interiorização e a formação de profissionais capazes de atender comunidades que historicamente, não contavam com esse tipo de oferta educacional. Até então, a única turma existente funcionava presencialmente no campus de Vitória, limitando o acesso a moradores de outras regiões. O Espírito Santo possui 78 municípios, mas quase metade da população se concentra na Grande Vitória. Assim, em março de 2021, teve início a primeira turma EaD, distribuída em 18 Polos de apoio presencial, estrategicamente localizados em municípios a, no mínimo, 40 km da capital.

A orientação dos Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) foi um capítulo marcante. Em 2024, foram selecionados como orientadores bibliotecários mestres atuantes em instituições de ensino superior do Estado, que tiveram a oportunidade de acompanhar a transformação dos alunos em pesquisadores autônomos. A análise dos 119 TCCs defendidos, possibilitou mapear temáticas, identificar palavras-chave recorrentes e compreender os interesses predominantes dos estudantes. Essa experiência reforçou o compromisso dos bibliotecários com a democratização da informação e a construção coletiva do conhecimento, reafirmando seu papel como agente de transformação acadêmica e social.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem descritiva, baseada na análise dos trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos em 2024 pelos alunos da primeira turma, iniciada em 2021, do curso de Biblioteconomia na modalidade a distância da Ufes. Foram

considerados apenas os trabalhos aprovados, com ou sem necessidade de revisão, e disponíveis na plataforma Moodle do curso.

O percurso metodológico foi estruturado em três fases principais. A primeira consistiu na tabulação dos dados, realizada por meio da organização das informações em planilhas que continham campos específicos, número de autores, nome do bibliotecário orientador, título, resumo, palavras-chave, necessidade de revisão e polo de origem.

Na segunda fase, foi feita a formulação e padronização dos dados. No campo "número de autores" identificou-se se o trabalho havia sido desenvolvido individualmente ou em dupla. Também foi registrado os números de trabalhos e de alunos por orientador, bem como o tipo de biblioteca abordado (escolar, universitária, pública ou outra). Nessa etapa, buscou-se relacionar a área de atuação do bibliotecário com a temática dos trabalhos por ele orientados, além de identificar trabalhos cujas temáticas não estavam diretamente associadas aos tipos tradicionais de bibliotecas.

A terceira fase foi dedicada à elaboração de indicadores. Com os dados já sistematizados, foram produzidos gráficos, tabelas e nuvens de palavras para identificar padrões, temas recorrentes e áreas de maior número de interesse dos alunos.

Esse processo possibilitou o mapeamento dos 119 TCCs, distribuídos em nove orientadores, categorizados de acordo com o número de trabalhos, números de alunos e temáticas predominantes, servindo como base para a análise e discussão dos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao finalizar esse percurso, a coleta e o tratamento das informações permitiram mapear, com precisão, todos os TCCs apresentados como parte da formação em Biblioteconomia na primeira turma EaD. Foram contabilizados os trabalhos orientados por 9 bibliotecários, categorizados segundo o orientador, número de trabalhos, número de alunos e temáticas abordadas. Nesse momento, além de organizar os dados, possibilitou de maneira ampliada a compreensão sobre o alcance e a diversidade das pesquisas desenvolvidas, servindo como base para a etapa seguinte: análise e discussão dos resultados.

Quadro 1 - Orientadores, alunos e temáticas

Orientador	Trabalhos orientados	Total de Alunos	Biblioteca Escolar	Biblioteca Universitária	Biblioteca Pública	Outros
1	25	31	3	3	8	11
2	5	6	0	0	0	5
3	7	10	3	0	2	2
4	25	31	10	2	8	5
5	9	13	2	1	1	5
6	3	6	1	0	0	2
7	7	13	2	0	4	1
8	19	26	4	2	2	11
9	19	27	9	2	4	4
TOTAL	**119**	**163**	**34**	**10**	**29**	**46**

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

O mapeamento dos trabalhos permitiu revisitar a história do curso e acompanhar de perto a consolidação da primeira turma EaD de Biblioteconomia da Ufes.

O levantamento revelou um total de 119 TCCs orientados por nove bibliotecários atuantes em diferentes instituições de ensino. Observou-se que cada orientador imprimiu seu estilo e sua área de afinidades na condução das pesquisas com temáticas próximas a sua experiência profissional.

Ao organizar os trabalhos em categorias temáticas, verificou-se que determinados assuntos apareciam com frequência, evidenciando tendências e interesses coletivos dos alunos. Bibliotecas escolares, universitárias e públicas foram eixos recorrentes, mas também houve pesquisas voltadas para acessibilidade, uso da tecnologia, preservação documental e gestão da informação em contextos não convencionais.

A análise das palavras-chave, reunidas e transformadas em nuvem de palavras, trouxe uma visão clara das áreas mais valorizadas pelos estudantes, funcionando como um reflexo dos debates e inquietações vividos ao longo do curso. Temas relacionados à inclusão, inovação tecnológica e preservação do patrimônio ganharam destaque, mostrando um alinhamento entre a formação acadêmica e demandas sociais.

Ao final, constatou-se que, mais do que gráficos e dados quantitativos, os resultados narram a trajetória de um grupo de estudantes que, mesmo na modalidade a distância, construiu um percurso coletivo de aprendizagem. Essa experiência demonstrou que o processo de orientação, aliado a um mapeamento sistemático de produções acadêmicas, não apenas revela tendências de pesquisa, mas também documenta a evolução do curso e o papel de seus protagonistas.

Figura 1 - Ocorrência de palavras-chave



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Durante o mapeamento dos 119 trabalhos de Conclusão de Curso analisados, a equipe identificou um total de 472 palavras-chave, uma média de quatro por trabalho. Logo no primeiro contato com esses dados, percebeu-se que a variedade e o volume de termos exigiram um tratamento cuidadoso antes da análise.

O primeiro passo foi realizar a higienização dos dados. Palavras repetidas foram unificadas, considerando variações no singular e plural, bem como gênero masculino e feminino quando aplicável. Também foram eliminados termos que se referem a nomes próprios de escola, pessoas, eventos ou cidades, já que não contribuem para a análise temática. Após a higienização, o número total caiu de 452 para 153 palavras, tornando o conjunto mais consistente e significativo para a etapa seguinte.

Na construção da nuvem de palavras, optou-se por incluir apenas termos que apareceram em duas ou mais ocorrências, de modo a destacar tendências reais e evitar distorções provocadas por palavras de uso isolado. Esse processo revelou um panorama rico e diverso dos interesses e foco de pesquisa dos alunos.

Entre as palavras mais recorrentes, destacam-se:

- Mais de 20 ocorrências: Bibliotecários (28 vezes), Biblioteca Escolar (26), Biblioteca (22) e Biblioteca Pública (21).
- Entre 10 e 19 ocorrências: Acessibilidade (17) e Leitura (14).
- Entre 5 e 9 ocorrências: Educação (9), Biblioteca Universitária (8), Biblioteca Prisional (7) e com 6 ocorrências cada Idoso, Tecnologia, Inclusão, Biblioterapia, Conservação e Preservação. Já com 5 ocorrências, aparecem termos como Mediação, Literatura, Inteligência Artificial, Biblioteconomia, Bibliotecário Escolar e Ação Cultural.
- Com 4 ocorrências: Promoção de Leitura, Mediação da Informação, Livros, Leitor, Inclusão Social, Formação de Leitores, Formação Continuada, Desenvolvimento Cognitivo, Cultura, Competência Informacional, Aprendizagem, Educação a Distância e Agenda 2030.
- Com 3 ocorrências: Serviço de Referência, Mediação de Leitura, Marketing em Bibliotecas, Letramento, Inovação em Bibliotecas, Fake News, Escola, Educação Infantil, Conhecimento, Comunidade, Ciência da Informação, Alfabetização e Acervo.
- Com 2 ocorrências: Transformação Social, Transformação Digital, Tecnologia Digital, Tecnologia da Informação, Sustentabilidade, Software, Projeto, Profissional da Informação, Prática Pedagógica, Políticas Públicas, Patrimônio Cultural, Mercado de Trabalho, Mediação Cultural, Informação, Inclusão Digital, Impacto Social, História, Estudante, Espaços de Leitura, Espaço de Convivência, Ensino e Aprendizagem, Ensino Médio, Diversidade, Desinformação, Covid 19, Comportamento Informacional, Competência Digital, Catalogação, Atuação do Bibliotecário e Acesso à Informação.

  Além disso, 74 palavras apareceram apenas uma vez.

Ao analisar o conjunto, tornou-se evidente que as palavras-chave funcionam como um retrato dos interesses predominantes dos estudantes. Essa observação indicou tendências e ocorrências, mas também ajudou a identificar lacunas de pesquisa, servindo de base para reflexões futuras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos 119 trabalhos de Conclusão de Curso do curso de Biblioteconomia EaD da Ufes permitiu traçar um panorama da produção científica desenvolvida entre 2021 e 2024. As temáticas mais recorrentes concentram-se nas categorias “Biblioteca Escolar” e “Bibliotecas Públicas”, seguidas por assuntos voltados à tecnologia, acessibilidade e biblioterapia, refletindo a diversidade e o dinamismo do campo da Biblioteconomia.

Os resultados evidenciam a capacidade do formato EaD de ampliar o acesso à formação superior e promover a interiorização do conhecimento, especialmente em regiões com menor oferta de cursos presenciais. A variedade de temas abordados demonstra que a modalidade, aliada a estrutura de polos de apoio presencial, possibilita a realização de pesquisas relevantes e alinhadas às demandas contemporâneas das bibliotecas e da sociedade.

Conclui-se que a produção científica no curso de Biblioteconomia EaD da Ufes contribui para o fortalecimento da área, fomenta o desenvolvimento de pesquisas ampliadas e reforça o compromisso da universidade com a democratização do acesso à informação e à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso Bacharelado em Biblioteconomia na modalidade a distância**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/cursos-nacionais-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil/bibead Acesso em: 10 set. 2025.

ROZADOS, Helen Beatriz Frota; BARBALHO, Célia Regina Simonetti. Graduação a distância em biblioteconomia: a parceria do CFB com a UAB. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 11, n. especial, p. 447-464, 2015. Disponível em: https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/%20view/521. Acesso em: 10 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014**. Vitória: UFES, 2918. Disponível em: https://pdi.ufes.br/pdi-2010-2014. Acesso em: 10 set. 2025.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

MODELAGEM DE PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO REMOTA EM PÓS-GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIA NA UFMA COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ANÁLISE DE DADOS

MODELING REMOTE ADVISING PRACTICES IN GRADUATE PROGRAMS: EXPERIENCE AT UFMA WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DATA ANALYSIS

Martony Demes da Silva
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO. A orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) é etapa essencial da pós-graduação, mas ainda pouco explorada em modalidades totalmente a distância, sobretudo em áreas tecnológicas. Este relato descreve a experiência de orientação remota em um curso lato sensu em Inteligência Artificial e Análise de Dados da UFMA, envolvendo nove alunos ao longo de cinco meses. O modelo integrou ferramentas digitais (Google Meet, Google Workspace e Colaboratory) e foi estruturado em três pilares: comunicação ativa, escrita colaborativa e experimentação prática. Dos nove participantes, sete concluíram seus trabalhos, sendo quatro com nota máxima. Os resultados indicam que a mediação digital organizada como trilha de aprendizagem favorece autonomia investigativa, engajamento e qualidade científica. O estudo propõe ainda um framework replicável de orientação remota, com potencial para aplicação em diferentes contextos de educação digital. O modelo é descrito em etapas replicáveis, envolvendo diagnóstico inicial, planejamento, comunicação, feedback e defesa, contribuindo com uma sistematização inédita para EaD tecnológica.

Palavras-chave: Educação Digital; Inteligência Artificial; Pós-Graduação; Orientação Remota; Análise de Dados.

ABSTRACT. The supervision of Final Projects (TCC) is an essential stage of graduate programs but remains underexplored in fully online modalities, especially in technological fields. This report describes the experience of remote supervision in a lato sensu graduate course in Artificial Intelligence and Data Analysis at UFMA, involving nine students over a five-month period. The model integrated digital tools (Google Meet, Google Workspace, and Colaboratory) and was structured around three pillars: active communication, collaborative writing, and practical experimentation. Out of the nine participants, seven successfully completed their projects, four of them earning the highest grade. The results indicate that a digitally mediated learning pathway fosters investigative autonomy, engagement, and scientific quality. Furthermore, the study proposes a replicable framework for remote supervision, with potential application in various digital education contexts. The model is described through replicable stages, including initial diagnosis, planning, communication, feedback, and defense, contributing to a novel systematization for technological distance education.

Keywords: Digital Education; Artificial Intelligence; Graduate Studies; Remote Supervision; Data Analysis.

CC BY

1 INTRODUÇÃO

A orientação acadêmica em cursos de pós-graduação é amplamente reconhecida como etapa central para a formação científica e profissional. Contudo, quando realizada a distância, especialmente em áreas tecnológicas como Inteligência Artificial (IA) e Análise de Dados, enfrenta desafios significativos: ausência de modelos consolidados, dificuldades de acompanhamento próximo e risco de comprometer tanto a qualidade científica quanto a autonomia investigativa dos alunos. Esses obstáculos tornam urgente a busca por práticas inovadoras de orientação remota que conciliem rigor metodológico e aplicação prática de algoritmos e ferramentas computacionais.

O avanço da Educação a Distância (EaD) e de modalidades híbridas no Brasil tem ampliado o alcance da pós-graduação, mas também introduz novos desafios. Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) indicam que, embora mais de 25% dos cursos lato sensu sejam ofertados totalmente online, há uma lacuna em estudos sobre como estruturar a orientação de TCC nesse formato, sobretudo em áreas técnicas. Problemas como a distância transacional (Moore; Anderson, 2012), a perda de engajamento e a falta de estratégias de acompanhamento individualizado permanecem recorrentes.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023) e da CAPES (2024), a matrícula em cursos de pós-graduação lato sensu totalmente online cresceu mais de 35% nos últimos cinco anos, representando atualmente cerca de 27% da oferta nacional. Apesar disso, há escassez de relatos sistematizados sobre práticas de orientação remota, sobretudo em áreas tecnológicas, evidenciando uma lacuna científica e metodológica.

Este estudo busca responder à questão: como modelar práticas eficazes de orientação remota em pós-graduação tecnológica para garantir autonomia investigativa, apoio pedagógico e qualidade na produção científica? Para isso, descreve-se a experiência de um modelo aplicado na UFMA, analisando resultados e propondo um framework replicável.

Este estudo é relevante porque oferece evidências práticas e um framework replicável, que pode subsidiar políticas institucionais e contribuir para fortalecer a qualidade da pós-graduação online no país.

1.1 Objetivo Geral

Objetivo geral: Modelar, aplicar e avaliar práticas de orientação remota em pós-graduação tecnológica, com foco em IA e Análise de Dados.

Objetivos específicos:

- Estruturar um fluxo de comunicação, escrita colaborativa e experimentação prática.
- Aplicar o modelo em um curso de IA e Análise de Dados da UFMA.
- Avaliar resultados em termos de conclusão, qualidade e engajamento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este relato ancora-se em modelos pedagógicos e concepções de trilhas de aprendizagem aplicadas à supervisão acadêmica remota. A noção de trilha de aprendizagem, entendida como percurso estruturado com marcos e objetivos progressivos, orienta o avanço dos estudantes, especialmente em EaD.

2.1 Educação Digital e Orientação Acadêmica

A educação digital contemporânea demanda abordagens dialógicas e colaborativas (Freire, 1996), apoiadas por mediação tecnológica planejada (Moran, 2015). No contexto da pós-graduação, a teoria da distância transacional (Moore; Anderson, 2012) reforça a importância de interações frequentes e de qualidade para reduzir barreiras comunicacionais. No contexto da pós-graduação tecnológica, o alinhamento entre mediação tecnológica planejada e desenvolvimento de competências práticas é crucial para reduzir a distância transacional.

2.2 Comunidades de Investigação e Colaboração Online

O modelo de Community of Inquiry (Garrison; Anderson; Archer, 2003) descreve três presenças essenciais para o sucesso do aprendizado online: cognitiva, social e de ensino. Na orientação, essas presenças se traduzem em clareza de objetivos, suporte pedagógico contínuo e incentivo à construção colaborativa do conhecimento.

2.3 E-tivities e Aprendizagem Ativa

Salmon (2000) propõe as e-tivities, atividades online estruturadas que estimulam participação ativa e interação significativa. Na orientação remota, isso se concretiza por meio de tarefas graduais e feedback imediato.

2.4 Ferramentas Colaborativas no Ensino Tecnológico

Ambientes como o Google Workspace e plataformas computacionais como o Google Colaboratory permitem que escrita, análise e experimentação ocorram de forma síncrona e assíncrona, favorecendo a aprendizagem ativa (Braga; Santos, 2021). Estudos mostram que o uso estruturado dessas ferramentas aumenta o engajamento e melhora a qualidade das entregas (Salmon, 2000).

2.5 Mudança nas Práticas de Supervisão Acadêmica

Boud e Lee (2009) discutem a transição de modelos de supervisão centrados no orientador para formatos mais colaborativos e horizontais. Essa perspectiva é coerente com o papel ativo do aluno nas trilhas de aprendizagem.

Modelos de supervisão remota (Castro; Alves, 2019) sugerem que fluxos de feedback contínuo e metas progressivas funcionam como trilhas de aprendizagem, permitindo que cada aluno avance no próprio ritmo, mas dentro de um marco temporal e pedagógico bem definido (Gaarrison; Anderson; Archer, 2003).

3 METODOLOGIA

Este relato de experiência adotou abordagem qualitativa-descritiva, documentando a aplicação e resultados de um modelo de orientação remota em pós-graduação tecnológica.

3.1 Contexto e Participantes

O estudo foi conduzido em um curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Inteligência Artificial e Análise de Dados (UFMA). Participaram nove alunos, de diferentes formações e setores profissionais, ao longo de cinco meses — do planejamento inicial à defesa.

3.2 Critérios de Escolha das Ferramentas:

A seleção de ferramentas digitais considerou: facilidade de uso, integração entre recursos, custo zero para o aluno, compatibilidade com dispositivos móveis e suporte a edição colaborativa.

3.3 Estrutura do Modelo de Orientação

O modelo se apoiou em três pilares:

- **Comunicação Ativa**: Para garantir a interação frequente e de qualidade, a comunicação foi segmentada: o WhatsApp foi utilizado para trocas rápidas, enquanto o e-mail serviu para comunicações formais e o envio de documentos. Reuniões quinzenais via Google Meet permitiam um acompanhamento mais próximo e detalhado do progresso de cada aluno, servindo como "checkpoints" na trilha de aprendizagem
- **Escrita Colaborativa**: O Google Docs foi o ambiente central para a coautoria e a revisão contínua dos textos. O orientador utilizava as ferramentas de comentários e sugestões para fornecer feedback imediato e pontual, permitindo que os alunos revisassem o trabalho de forma assíncrona. O Google Sheets foi usado para criar um cronograma compartilhado, onde todos os participantes podiam acompanhar o status de tarefas e prazos.
- **Experimentação Prática**: O Google Colaboratory foi a ferramenta escolhida para o desenvolvimento e teste de algoritmos. Sua natureza colaborativa permitiu que o orientador acessasse e executasse o código do aluno em tempo real, facilitando a identificação de erros e a demonstração de soluções. Isso garantiu a reprodutibilidade dos experimentos e a articulação entre a teoria e a prática.

3.4 Indicadores de Avaliação

Indicadores quantitativos: taxa de conclusão, notas, prazos cumpridos. Indicadores qualitativos: autoavaliação, percepções de engajamento e autonomia.

3.5 Etapas

1. Diagnóstico inicial de perfil técnico e temática de pesquisa.
2. Planejamento conjunto de cronograma individual e coletivo.
3. Reuniões periódicas para feedback e acompanhamento.
4. Revisões iterativas no texto e nos experimentos.
5. Preparação final para defesa, com simulações de apresentação. Fluxo de orientação: Diagnóstico Inicial → Planejamento → Comunicação e Produção → Feedback Contínuo → Revisão → Defesa (incluir diagrama visual).

4 RESULTADOS

Além dos indicadores quantitativos, os relatos dos alunos reforçam a percepção de **proximidade na orientação** e de **maior integração entre teoria e prática**. Um estudante destacou que, “mesmo à distância, o acompanhamento foi mais próximo do que em experiências presenciais anteriores”. Outro grupo de participantes apontou que o uso do **Google Docs e Colaboratory** foi decisivo para articular teoria e prática de forma mais integrada, o que contribuiu para sua autonomia acadêmica.

5 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos confirmam que a estruturação da orientação como uma trilha de aprendizagem favoreceu a progressão constante dos alunos e mitigou atrasos. Essa organização dialoga diretamente com a perspectiva de Boud e Lee (2009) sobre a transição para uma supervisão mais colaborativa, onde o aluno tem um papel ativo.

A experiência demonstrou que a mediação digital organizada reduziu a distância transacional (Moore; Anderson, 2012) ao criar canais de interação múltiplos e frequentes, superando a barreira da ausência física. O uso integrado de ferramentas como o Google Docs e o Google Colaboratory foi crucial, como apontado pelos próprios alunos. Essa integração entre a escrita e a experimentação contribuiu para uma maior autonomia investigativa, permitindo que os alunos articulassem teoria e prática de forma fluida.

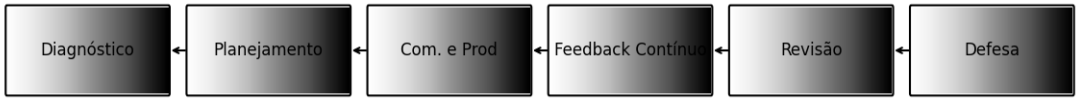
Embora tenha havido desafios operacionais, como a sobrecarga inicial de mensagens e a necessidade de treinamento nas ferramentas digitais, os benefícios em termos de engajamento e qualidade dos trabalhos superaram as limitações.

Ao contrário de relatos isolados de experiências, este estudo oferece um ciclo estruturado e replicável, que vai do diagnóstico inicial à defesa, o que pode ser adotado em larga escala para fortalecer a pós-graduação online

6 MODELO PROPOSTO

O framework resultante organiza a orientação remota em um ciclo contínuo de: *Diagnóstico → Planejamento → Comunicação e Produção → Feedback → Revisão → Defesa.*

Figura 1 – Ciclo contínuo do modelo resultante



Esse modelo é replicável, caso haja:

- Capacitação prévia em ferramentas digitais;
- Cronograma com marcos intermediários;
- Registro contínuo de interações e entregas.

7 CONCLUSÃO

Os objetivos propostos neste estudo foram plenamente alcançados: conseguimos estruturar um fluxo integrado de comunicação, escrita colaborativa e experimentação prática; aplicamos o modelo em um curso de Inteligência Artificial e Análise de Dados da UFMA; e avaliamos positivamente seu impacto em termos de engajamento, autonomia e qualidade dos trabalhos. A experiência demonstra que a orientação remota, quando mediada por uma trilha de aprendizagem bem definida e apoiada por ferramentas digitais, é uma alternativa viável e eficaz para a pós-graduação em áreas tecnológicas.

As limitações deste estudo, como o tamanho reduzido da amostra e a ausência de um grupo de controle, não invalidam a relevância do modelo proposto. Este relato contribui para preencher a lacuna científica sobre práticas de supervisão acadêmica em EaD,

especialmente em áreas de alta complexidade técnica. Pesquisas futuras podem replicar este modelo em outras áreas do conhecimento e realizar avaliações longitudinais para analisar o impacto a longo prazo do modelo de orientação na produção científica dos egressos

REFERÊNCIAS

BOUD, D.; LEE, A. From supervisor to a supervisor of learning: perspectives on the changing nature of supervision. In: BOUD, D.; FALCHIKOV, N. (Ed.). Rethinking academic supervision: models and practices. London: Routledge, 2009. p. 11-25.

BRAGA, R. A.; SANTOS, A. F. Ambientes computacionais no ensino de machine learning: uma revisão crítica. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 29, n. 3, p. 45-62, 2021. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/7785. Acesso em: 15 ago. 2025.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. E-Mosaicos, v. 7, p. 3-25, 2019. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/44237. Acesso em: 15 ago. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Censo da Pós-Graduação do Brasil. Brasília, DF: Capes, 2024. Disponível em: [Inserir URL oficial dos resultados do Censo, a ser divulgado].

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

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. E-learning in the 21st century: a framework for research and practice. 2. ed. New York: Routledge, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior 2023: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/notas_estatisticas_censo_escolar_2023-siteabmes.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. Handbook of distance education. 3. ed. New York: Routledge, 2012.

MORAN, J. M. A educação que precisamos. Cadernos de Pesquisa: Pensamento-Ciência, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2007.

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

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

CURSO EAD SOBRE A VIDA E OBRA DO ESCRITOR FERNANDO SABINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cristina Gonçalves Ferreira de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este relato de experiência apresenta o processo de elaboração, oferta e avaliação do curso de extensão EaD "Introdução à vida e obra do escritor Fernando Sabino", oferecido no PoCA, Portal de Cursos Abertos do Sead-UFSCar. Nascido em Belo Horizonte, em 12 de outubro de 1923, Fernando Sabino é reconhecido como grande prosista da Literatura Brasileira. A proposta do curso surgiu no ano de 2023, a partir de conteúdos extras, retirados da minha tese sobre o escritor. O curso, autoinstrucional, com carga horária de 15h, foi elaborado sob orientação da equipe do SeaD, observando os princípios da EaD, com o emprego das ferramentas do Design Instrucional e do Modelo ADDIE. Seu objetivo é introduzir estudantes e interessados nas temáticas relativas à vida e obra do escritor mineiro, que completou 100 anos de vida em 2023. A pesquisa de avaliação aplicada junto aos alunos concluíntes demonstrou alto índice de satisfação com o curso. Além disso, a oferta de um curso de extensão, EaD, livre, de curta duração e gratuito sobre um escritor brasileiro pode ser considerada inovadora na área literária. Por fim, o curso também incentivou a criação de conteúdos semelhantes na plataforma. Este relato demonstra as possibilidades da EaD para cursos de extensão no campo da literatura e temáticas afins.

Palavras-chave: Curso. Educação. Distância. Extensão. Sabino.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é definida pelo MEC como um processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, caracterizado pelo uso de meios de tecnologia de informação e comunicação, no qual docentes e estudantes estão em lugares e tempos diversos (2025). Como modalidade de ensino, a EaD faz-se presente nos meios educacionais brasileiros desde o início do século XX (Faria, Salvadori, 2010). Na última década, o número de cursos a distância cresceu exponencialmente. Fenômeno devido, dentre outras razões, a políticas educacionais que simplificaram os processos de registro e também ao aumento da procura por formação superior por parte da parcela da população brasileira ativa economicamente. Indicadores do Censo da Educação Superior de 2023 mostram que houve um aumento de cerca de 200% nos cursos EaD nos últimos cinco anos, principalmente no setor privado. De acordo com Souza (2024, p. 133):

> a EAD se estabelece como uma alternativa crucial na educação moderna, tanto no Brasil quanto no mundo. A capacidade de acessar conhecimento de forma flexível

CC BY

> e autônoma coloca essa modalidade em um lugar de destaque nas discussões educacionais contemporâneas. Com desafios a serem superados, como a inclusão digital e a capacitação de todos os envolvidos, a EAD tem o potencial de transformar o cenário educacional, promovendo uma aprendizagem que se adapte às necessidades do século XXI (Souza, 2024, p. 133).

No rol de cursos oferecidos na EaD, destacam-se os cursos de extensão. Como elemento fundante do tripé universitário, a extensão é a porção da universidade que se volta para a exterioridade, para a sociedade. Segundo Síveres (2013, p. 19)

> A extensão universitária, entre a diversidade de entendimentos, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediador de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percurso da aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos. (Síveres, 2013, p. 19)

A Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu diretrizes para os cursos de extensão no âmbito da Educação Superior Brasileira impulsionou a criação de cursos de extensão pelas instituições superiores, principalmente as públicas, que utilizam a EaD para oferecer, em plataformas MOOC (*Massive Open Online Course*), cursos abertos de curta e média duração com temáticas variadas.

Este relato apresentará uma iniciativa inovadora de produção e oferta de um curso de extensão EaD no campo da Literatura Brasileira. A proposta deste curso surgiu em 2023, durante o meu doutorado em Estudos Literários, realizado no Programa de Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais, como forma de aproveitar conteúdos excedentes retirados da tese. A instituição parceira escolhida para oferta do curso foi a Universidade Federal de São Carlos, que possui a plataforma PoCA, Portal de Cursos Abertos, MOOC de cursos abertos on-line gratuitos.

2 DESENVOLVIMENTO

O PoCA, conforme seu site apresenta, é uma plataforma de cursos a distância, gratuitos e abertos, disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Suas atividades fazem parte do programa de extensão do mesmo nome, da Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar), registrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar (2025).

Figura 1 – Tela de entrada do PoCA



Fonte: Elaborada pela autora.

O projeto da plataforma foi concretizado no ano de 2015, por meio do Edital nº 03/2015 – Fomento à inovação para o desenvolvimento e aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação, no âmbito do *Sistema Universidade Aberta do Brasil*. O nome da plataforma remete à palavra do tupi *pocar (póka+ar)*, que significa *bater com força, estourar* (2025). E ao mesmo tempo ao sabiá-poca, ave comum em São Carlos (SP). No menu Cursos da PoCA, você encontra, além da opção de matrícula, a opção "Como propor cursos", que reúne orientações para produção de um curso de extensão sob orientação da equipe pedagógica da SEaD-UFSCar. Docentes, técnicos-administrativos e pós-graduandos da UFSCar e de outras IES podem se candidatar à produção de conteúdo para a plataforma. A abordagem que orienta a elaboração dos cursos é "inspirada em dois princípios: na proposta denominada *microlearning* e na aprendizagem autodirigida (*self-directed learning*)" (2025). O PoCa conta atualmente com 129 cursos.

O curso "Introdução à vida e obra do escritor Fernando Sabino" é autoinstrucional, com carga horária de 15h e está organizado em quatro unidades. Para sua elaboração, utilizei ferramentas do Design Instrucional e o Modelo ADDIE. O Mapa de Atividades prevê a realização de leituras, a visuação de vídeos, a navegação em sites etc. Prevê também a

avaliação somativa estruturada em questionários com questões fechadas. Conforme ilustra figura abaixo:

Figura 2 – Excerto do Mapa de Atividades do curso

Título da Unidade/Duração (semanas)/Tópicos	Objetivos Esperamos que o estudante, ao final da unidade, seja capaz de:"	Atividades e recursos didáticos (Especificação)
Nos módulos principais, haverá uma avaliação somativa visando apurar o desempenho dos cursistas. As questões avaliativas serão do tipo múltipla escolha. Serão atribuídos 10 pontos ao total de questões. Para obter aprovação, o cursista deverá obter o mínimo de 7 pontos. Esperamos que o curso seja uma viagem agradável pelo mundo literário do escritor Fernando Sabino. Bom curso!		
Unidade 1 **Fernando Sabino: uma vida** Apresenta a biografia do escritor, contextualizando sua presença no cenário literário nacional.	Conhecer aspectos básicos da biografia do escritor;	3. **Leitura:** Fernando Sabino: uma vida (30min) 4. **Vídeo:** Encontro Marcado com Fernando Sabino https://youtu.be/x6c5vX2EXTU (30min) 5. **Multimídia:** Mapa roteiro de FS por BH: https://goo.gl/maps/aB9bApnYMfwBwiww9 (20min) 6. **Leituras complementares:** a) Encontro Com Uma Itália Sentimental: A Origem Italiana Do Escritor Fernando Sabino (15 páginas) (30 min) https://ponteentreculturas.com.br/wp/wp-content/uploads/2021/05/04-Encontro-com-uma-Italia-sentimental.pdf b) O perseguidor – (1 página) phttps://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1310200414.htm (10 min)

Fonte: Elaborada pela autora.

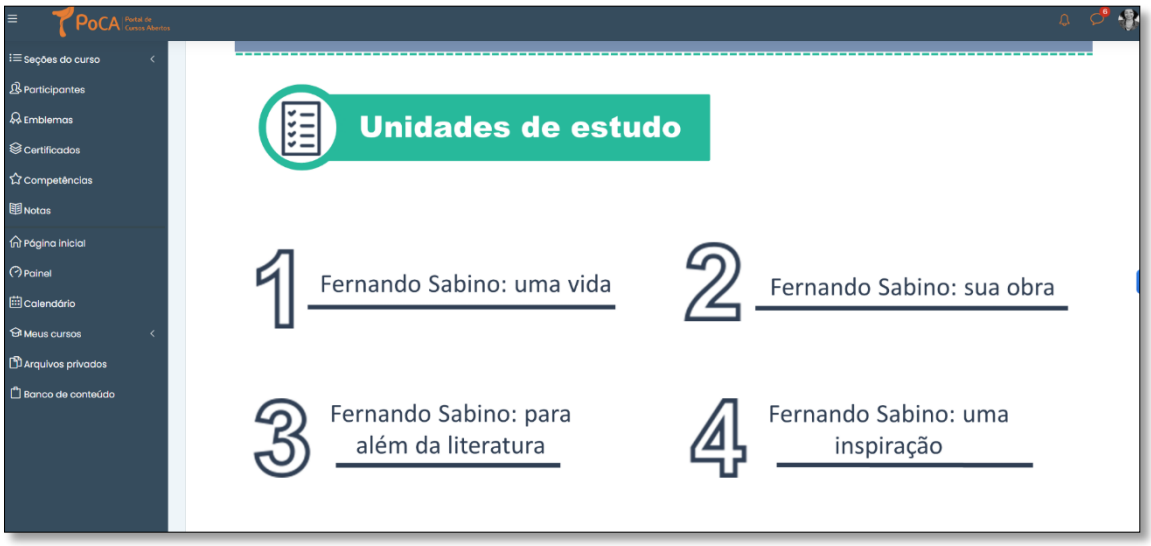
Após a etapa de planejamento do curso, recebi da assessoria do Sead-UFSCar um template para desenvolvimento do conteúdo com a identidade visual do ambiente. O curso foi estruturado no Moodle pelos técnicos da secretaria conforme mapa de atividades.

Figura 3 - Página de entrada do curso



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 4 – Unidades de estudo do curso



Fonte: elaborada pela autora.

Desde o início da oferta, em 24 de agosto de 2023, já se autoinscreveram 1030 cursistas no ambiente do curso. Dos inscritos, 472 concluíram o curso com êxito, 76 ainda não concluíram as atividades e 482 se inscreveram e ainda não iniciaram o curso.

Quadro 1 – Cursistas

Inscritos	1030
Concluíntes	472
Em andamento	76
Não iniciaram	482

Fonte: Elaborada pela autora.

A divulgação do curso nas redes sociais, com apoio do Sead-UFSCar e do Instituto Fernando Sabino, ajuda a explicar o grande número de inscritos. Um fator importante é que o ano de lançamento do curso coincidiu com as comemorações dos 100 anos de nascimento do escritor. Por fim, outro fator que justifica os números é o caráter inovador da iniciativa, uma vez que não são comuns cursos EaD sobre temas literários e sobre biografia e obra de escritores brasileiros. Após o curso sobre Sabino, o PoCa recebeu o curso "Introdução à vida e obra da escritora Alina Paim", em formato semelhante.

Os dados da pesquisa anônima de avaliação do curso, com 312 respostas, apresentam os seguintes números:

Quadro 2 – Qual seu grau de satisfação com o conteúdo deste curso aberto?

Plenamente satisfeito	82,37%
Parcialmente satisfeito	10,58%
Neutro	3,21%
Parcialmente insatisfeito	0,32%
Plenamente insatisfeito	3,53%

Fonte: Elaborada pela autora.

99% dos respondentes afirmaram que o curso atendeu às expectativas. Cerca de 50% dos cursistas tomou conhecimento do curso por meio de indicação de amigos ou busca na Internet. Seguem alguns comentários do campo final do questionário a título de resultados positivos:

> "Parabéns, profa. Cristina, pelo excelente curso! Adorei a organização das unidades e os e-books disponibilizados. Chamou-me a atenção o cuidado na curadoria dos videos e textos disponibilizados no curso. Muito obrigada por essa formação!"
>
> "O curso é excelente! A forma simples e didática faz o aprendizado ser fácil de entendimento e leve. A plataforma de estudo ou o ambiente virtual de estudo é convidativo e didático."
>
> "O Curso é bastante elucidativo, porém complexo. O conteúdo não é fácil, mas nos leva ao aprendizado."
>
> "Agradeço o empenho da professora e a UFSCAR. Muito obrigado!" (2025)

Como desafios para a continuidade da oferta, destaco a necessidade de criar ferramentas que incentivem os alunos que se inscreveram e não iniciaram os estudos a realizarem o curso efetivamente. Também é desafio para a autoria manter os conteúdos do curso sempre atualizados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência, apresentei o processo de elaboração, oferta e avaliação do curso "Introdução à vida e obra do escritor Fernando Sabino". O curso foi elaborado a partir de conteúdos excedentes da minha tese e tem como objetivo levar ao cursista informações sobre a vida e obra do escritor mineiro. Na sua elaboração, foram empregados conceitos e metodologias da EaD e do Design Instrucional. Os resultados de oferta mostraram que a iniciativa agradou aos cursistas, abrindo um novo campo temático na plataforma da UFSCar. Espero que tais resultados incentivem a produção de novos conteúdos com cunho literário em plataformas de cursos massivos gratuitos on-line.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 12.456, DE 19 de maio de 2025**. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7, DE 18 de dezembro de 2018**. Disponivel em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192 . Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf Acesso em: 11 ago. 2025.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A Educação a Distância e seu movimento

histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**. v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010. Disponível em: https://unisantacruz.edu.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf Acesso em: 12 ago. 2025.

SOUZA, M. de. Histórico da EAD no mundo e no Brasil. **Revista Científica FESA**. [S. l.], v. 3, n. 20, p. 133–143, 2024. DOI: 10.56069/2676-0428.2024.493. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/493. Acesso em: 11 ago. 2025.

SÍVERES, Luiz (org.). **Extensão universitária como um princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083 . Acesso em: 11 ago. 2025.

UFSCAR. **Poca**. Disponível em: https://cursos.poca.ufscar.br/ Acesso em: 11 ago. 2025.

Sobre a autora

Cristina Gonçalves Ferreira de Souza

Natural de Belo Horizonte/MG. É doutora e mestre em Letras - Estudos Literários pelo POSLIT/UFMG. Pesquisa a vida e obra do escritor Fernando Sabino desde 2002, tendo abordado diversas temáticas nas obras, correspondências e acervo do escritor. Graduada em Letras: licenciatura (Português/Italiano) e bacharelado (Português). É especialista em Revisão de Texto pela PUC MINAS, em Mídias na Educação pela UFSJ e em Design Instrucional pelo SENAC. Trabalhou por dez anos como professora de língua e literatura portuguesa nas redes municipal e estadual de ensino. Desde 2011, é servidora pública federal lotada na Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital da UFMG, onde atua como assessora pedagógica. É membro do Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital da DEDD/UFMG. É artesã, agente cultural e possui formação livre em artes visuais.
Áreas de interesse: Literatura, Línguas e Linguagens, Educação, Tecnologias, Artes Visuais e Cultura.
E-mail: crissouzaeducacional@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PREPARAÇÃO NA LICENCIATURA PARA O ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS

Lívia Carolina Vieira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Poços de Caldas

Marcus Fernandes Marcusso
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Poços de Caldas

RESUMO. Esta experiência relata o desenvolvimento e a aplicação da disciplina "Docência na Educação a Distância" no curso de Licenciatura em História do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Inconfidentes, ofertada aos alunos do quinto período nos anos letivos de 2022 e 2023. A proposta integrou encontros presenciais e atividades em ambiente virtual *Moodle*, visando ao domínio de conceitos fundamentais da EaD e à elaboração de materiais didáticos interativos. Como produto final, os licenciandos criaram um curso MOOC destinado à educação básica, o que suscitou reflexão crítica sobre o papel das tecnologias e a construção de novos materiais para o ensino de História. A experiência revelou-se enriquecedora ao desenvolver habilidades técnicas, pedagógicas e analíticas, permitindo que futuros professores projetem e implementem cursos mediados por tecnologias de forma autônoma e refletindo criticamente sobre o processo. Os resultados, evidenciados em autoavaliações positivas e em apresentações em eventos científicos, indicam que a disciplina contribuiu significativamente para a formação docente conectada às demandas do século XXI, estimulando a adoção de software livre e a promoção de boas práticas educacionais.

Palavras-chave: Ensino de História. Tecnologias Digitais;. MOOCs

1 INTRODUÇÃO

Os licenciandos em História, assim como em outras áreas do conhecimento, precisam lidar com a inserção das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. Compreender os mecanismos de utilização das tecnologias e saber avaliá-las criticamente é um elemento fundamental para a formação de professores da educação básica no Brasil. Repensar e propor currículos que consideram os saberes docentes para educação mediada por tecnologias é importante e se mostrou muito significativo nesta experiência.

Os pesquisadores Mill e Oliveira (2010), em seus estudos, ressaltaram a necessidade de uma abordagem multifacetada por parte dos educadores, que não apenas dominem os

CC BY

conteúdos disciplinares, mas também compreendam as complexidades da interação humana e tecnológica no ambiente virtual de aprendizagem.

Os docentes que atuam nesse contexto precisam também em facilitar a construção colaborativa do saber, adaptando-se constantemente aos novos recursos, o que exige uma constante atualização e uma postura reflexiva frente aos desafios e oportunidades que surgem nesse cenário dinâmico.

Soma-se a isso a demanda apresentada na Base Nacional Comum Curricular, que traz “usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital” e, como destacado nas competências gerais, a necessidade de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.” (Brasil, 2018, p.59 e 63)

Compreender o funcionamento das tecnologias e seus sentidos de produção orientam também sobre qual e quando utilizar uma tecnologia, ou mesmo a clareza de quando não utilizá-la. Problematizar o lugar que a tecnologia ocupa na sociedade, desvendando seus impactos, seus usos e seus desafios deve estar presente nos currículos dos cursos de licenciatura.

A inserção das tecnologias em sala de aula apresenta a necessidade de que os licenciados saibam fazer bom uso delas no processo pedagógico, e incluam a possibilidade de soluções locais e software livres.

Esse relato de experiência é uma tentativa de inserir os professores na realidade de uma docência permeada e, muitas vezes, realizada através de meios tecnológicos.

A experiência teve origem na proposta do currículo do curso de Licenciatura em História do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes, iniciado em 2018. E se desenvolve a partir da disciplina “Docência na Educação a Distância” para os alunos do quinto período, ofertada semestralmente a estudantes que já haviam cursado Didática geral e Psicologia da Educação.

O componente curricular “Docência na Educação a Distância” abordou noções fundamentais das especificidades do ensino-aprendizagem a distância, as principais concepções de EaD e a necessidade de trabalho colaborativo entre pares. Refletimos sobre

as mediações tecnológicas e o planejamento de materiais didáticos interativos, sempre alinhados a objetivos pedagógicos claros.

2 OBJETIVO DA EXPERIÊNCIA E CONTEÚDOS CURRICULARES ENVOLVIDOS

O objetivo geral esteve voltado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrassem o uso de tecnologias em sala de aula e refletissem sobre os desdobramentos desses recursos para os processos de ensino e aprendizagem.

Isso implicou em apresentar estudiosos das tecnologias como, por exemplo, Mattar (2011) e Moran (2007) e reflexões voltadas também para o uso técnico. Como o que é um ambiente virtual de aprendizagem, o que são os MOOCs, "Massive Open Online Course" e recursos educacionais livres.

Por se tratar de um projeto de ensino de história que incorpora tecnologias, considerou-se os princípios da Taxonomia de Bloom para orientar a organização dos conteúdos e atividades propostas. Para tanto, recorremos às teorias de elaboração de objetivos e atividades, como a Taxonomia de Bloom (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972)

Já sobre o ensino de história, autores que auxiliaram nesta reflexão incluem, Schmidt (2020), enfatizando a importância da contextualização e da análise crítica das fontes históricas, (Pinsky;Pinsky, 2021) que destacam a importância se aprender história para compreender a sociedade e Oliveira (2013), que explora como as ferramentas digitais podem ampliar as possibilidades de pesquisa histórica e promover uma abordagem mais participativa e colaborativa do ensino.

3 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

A disciplina desta foi construída de forma a fornecer elementos para que os alunos coloquem a “mão na massa” e consigam desenvolver e disponibilizar um curso MOOC (Cursos Online Abertos Massivos). Um curso MOOC, é uma modalidade de curso oferecida pela internet, caracterizada por sua acessibilidade, abrangência e gratuidade. Os MOOCs são projetados para atender a um grande número de participantes, e são disponibilizados através de plataformas online variadas.

Os resultados produzidos pelos alunos foram e ainda poderão ser utilizados na Educação Básica e permitiram aos licenciandos uma experiência real de uma prática que leva tecnologia para a sala de aula.

Na etapa 1, os alunos se dedicaram ao tema "Cursos Online Abertos e Massivos: Teoria e prática". Durante esse período, foram ministradas aulas teóricas explicativas sobre MOOCs (Cursos Online Abertos e Massivos), bem como explicado sobre o projeto final da disciplina, a elaboração de um curso mediado por tecnologia. Além disso, os alunos foram incentivados a realizar pesquisas sobre MOOCs, com o objetivo de buscar e explorar cursos disponíveis na internet, a fim de ampliar sua compreensão sobre o tema e enriquecer sua experiência educacional, realizando com o grupo de trabalho uma análise crítica dos materiais disponíveis.

Na etapa 2, se dedicaram as noções básicas para a compreensão das especificidades do ensino aprendizagem mediada por tecnologias. Durante esse período, eles estudaram os diferentes modelos de Educação a Distância (EaD). E em paralelo iniciaram o desenvolvimento do projeto final, que envolveu definir o tema do curso MOOC, e debater com professor e demais alunos o que foi escolhido.

Na etapa 3, observaram o tema "Ambiente Virtual de Aprendizagem para Educadores". Durante esse período, participaram da atividade de definir o formato do curso do projeto final, ou seja, o design necessário para que a aprendizagem aconteça no ambiente virtual. Os alunos também compreenderam e se dedicaram ao planejamento de um curso MOOC e à organização de um Mapa de Atividades compreendendo como organizar os conteúdos para o ensino virtual. Um Mapa de Atividades para um curso virtual é um documento que descreve de forma organizada e sequencial todas as atividades que serão realizadas ao longo do curso. Ele serve como um guia para os alunos e professores, indicando quais atividades serão realizadas em cada etapa do curso, os prazos de entrega, os recursos necessários e as expectativas de desempenho.

Na etapa 4, trabalharam as particularidades do acompanhamento virtual e a avaliação na educação mediada por tecnologias. Durante esse período, foram debatidas as especificidades do acompanhamento virtual e as estratégias de avaliação na EaD. Além disso, os alunos realizaram a atividade de definir os materiais do curso MOOC que eles estavam elaborando, o que incluiu a entrega do Projeto do Curso MOOC para a avaliação.

Na etapa 5, concentraram-se na produção de materiais didáticos, incluindo a criação de videoaulas e o uso de várias mídias para enriquecer o conteúdo educacional. Durante essa fase, foi fundamental ajustar o projeto conforme necessário, garantindo que os materiais produzidos atendessem aos objetivos pedagógicos estabelecidos dentro do curso. Isso envolveu revisões regulares do conteúdo, refinamento das técnicas de produção e adaptação às necessidades específicas dos futuros educadores. Ao ajustar o projeto, os alunos asseguraram a qualidade e a pertinência dos materiais didáticos produzidos para sua formação acadêmica.

Na etapa 6, se dedicaram a estudar e compreender as regulamentações relacionadas a essa modalidade de ensino, especialmente no contexto assíncrono. Durante esse período, os alunos se envolveram na elaboração de um relatório de estudo detalhado, destinado a servir como material de consulta para futuras referências sobre o tema.

Na etapa 7, os grupos de alunos realizaram um trabalho coletivo para a elaboração final do Curso MOOC (Massive Open Online Course), com o atendimento da professora e fechamento das atividades e materiais organizados. Em seguida, foi definido um dia para a apresentação dos Cursos MOOCs para os demais alunos da turma.

Na etapa 8, uma importante atividade formativa ocorreu, os alunos puderam apresentar, acessar e testar os cursos produzidos, bem como avaliar os cursos dos outros alunos da turma. Essa etapa também envolveu a autoavaliação dos alunos em relação ao curso que produziram, proporcionando uma reflexão crítica sobre o processo e os resultados alcançados. Os alunos envolvidos em Programas de Iniciação à Docência, que atuavam em escolas públicas da região também puderam selecionar e testar com seus alunos alguns dos cursos elaborados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas etapas envolvidas na elaboração e implementação de um curso de Educação a Distância (EaD), nesse relato um curso MOOC, os futuros educadores tiveram a oportunidade não apenas de adquirir conhecimentos teóricos sobre o uso de tecnologias educacionais, mas também de desenvolver habilidades práticas na criação e implementação de materiais didáticos digitais. Ao participarem ativamente da elaboração de um curso EaD, os professores em formação foram desafiados a refletir sobre as

necessidades e características do público-alvo, adaptando os conteúdos e metodologias para atender às demandas específicas da educação básica. Além disso, a prática de avaliar e testar os cursos elaborados pelos colegas oferece uma oportunidade valiosa para troca de experiências e feedback construtivo, contribuindo para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas.

Os alunos aprenderam como disponibilizar ótimos conteúdos de forma gratuita para os alunos, ao trabalharem com o software livre, Moodle, possibilitando a aprendizagem de forma muito mais dinâmica e sem depender de plataformas ou BigTechs para o desenvolvimento de conteúdo educacional.

A iniciativa mostrou que é possível preparar os alunos para esta nova realidade tecnológica de forma crítica, possibilitando que eles saibam não somente selecionar os conteúdos, como também criar e disponibilizar de forma correta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas (orgs.). **Educação, conhecimento e formação**. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 27 jun. 2025.

BLOOM, Benjamin; KRATHWOHL, David; MASIA, Bertram.**Taxonomia dos objetivos educacionais:** domínio afetivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS. Campus Inconfidentes. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**, 2023. Disponível em: https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/component/content/article/64-cursos/graduacao/312-licenciatura-em-historia . Acesso em: 27 maio, 2023.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage, 2011.

MILL, Daniel; RIBEIRO; Luis; OLIVEIRA, Marcia (org.) **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY. Carla B. **Novos combates pela história:** desafios ensino. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstrutivista da História.** Curitiba: CRV, 2020.

Sobre os autores

Livia Carolina Vieira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Área de Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Poços de Caldas. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras do IFSULDEMINAS. Pesquisadora em Inteligência Artificial e Educação. Professora e Pesquisadora na Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica - IEA/USP.

Marcus Fernandes Marcusso

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor da área de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Poços de Caldas. Coordenador do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do IFSULDEMINAS.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

MAPEAMENTO DE BARREIRAS ARQUITETÔNICAS: ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE EM POLOS DE APOIO PRESENCIAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

MAPPING OF ARCHITECTURAL BARRIERS: ACCESSIBILITY ANALYSIS IN DISTANCE EDUCATION SUPPORT CENTERS

MAPEO DE BARRERAS ARQUITECTÓNICAS: ANÁLISIS DE ACCESIBILIDAD EN POLOS DE APOYO PRESENCIAL DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Erica Paulo Umbelino

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – BioEaD-UECE/UAB

Lydia Dayanne Maia Pantoja

Coordenadora de Pesquisa BioEaD-UECE/UAB

Juliana Freitas Marques

Professora Formadora da BioEaD-UECE/UAB

Germana Costa Paixão

Coordenadora da BioEaD-UECE/UAB

RESUMO. A acessibilidade em espaços educacionais é um elemento central para garantir equidade e inclusão especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD), dependendo de uma infraestrutura adequada nos polos de apoio presencial. Diante desse contexto, objetivou-se avaliar os padrões de acessibilidade física em salas de aula e em laboratórios de Biologia e Informática de polos presenciais vinculados ao curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A pesquisa, de natureza descritiva e de abordagem quantitativa, foi realizada ao longo de um ano nos municípios cearenses: Maranguape, Caucaia, Fortaleza, Jaguaribe e Canindé. A coleta de dados foi realizada por meio de *checklist* intitulado Registro de Acessibilidade Física, elaborado com base nos critérios da norma técnica NBR 9050. Utilizou-se ainda fita métrica e registros fotográficos. Os resultados apontaram a existência de barreiras arquitetônicas que dificultam ou impedem o acesso seguro, autônomo e inclusivo de pessoas com deficiência, especialmente em relação ao mobiliário, à sinalização, à circulação e ao piso irregular nos ambientes avaliados. Essas inadequações comprometem a mobilidade e a usabilidade dos espaços, limitando a

CC BY

participação plena dos usuários nesses espaços educacionais. Os achados reforçam a necessidade de intervenções estruturais e da consolidação de políticas públicas voltadas à acessibilidade nos polos de apoio presencial.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Educação a Distância. Infraestrutura. Mobilidade.

ABSTRACT. Accessibility in educational spaces is a central element to ensure equity and inclusion, especially in the context of Distance Education (DE), which depends on adequate infrastructure at in-person support centers. This study aimed to assess the physical accessibility standards in classrooms and Biology and Computer Science laboratories of in-person centers affiliated with the Distance Education Biological Sciences program at the State University of Ceará (UECE), in partnership with the Open University of Brazil (UAB). The research, descriptive in nature with a quantitative approach, was conducted over the course of one year in the municipalities of Maranguape, Caucaia, Fortaleza, Jaguaribe, and Canindé. Data collection involved the use of a manual measuring tape and a checklist titled Physical Accessibility Record, developed based on the criteria of technical standard NBR 9050. The instrument was applied by a scholarship student specifically trained for this purpose. Data were organized in tables and subjected to statistical analysis. The results revealed the presence of architectural barriers that hinder or prevent safe, autonomous, and inclusive access for people with disabilities, especially regarding furniture, signage, circulation, and uneven flooring in the evaluated environments. These inadequacies compromise the mobility and usability of the spaces, limiting the full participation of all users. The findings underscore the urgency of structural interventions and the strengthening of public policies focused on accessibility in DE in-person support centers.

Keywords: Inclusion. Accessibility. Distance Education. Infrastructure. Mobility.

RESUMEN. La accesibilidad en los espacios educativos es un elemento central para garantizar la equidad y la inclusión, especialmente en el contexto de la Educación a Distancia (EaD), que depende de una infraestructura adecuada en los polos de apoyo presencial. Este estudio tuvo como objetivo evaluar los estándares de accesibilidad física en aulas y laboratorios de Biología e Informática de polos presenciales vinculados al curso de Ciencias Biológicas a distancia de la Universidad Estadual de Ceará (UECE), en colaboración con la Universidad Abierta de Brasil (UAB). La investigación, de carácter descriptivo y enfoque cuantitativo, se llevó a cabo durante un año en los municipios de Maranguape, Caucaia, Fortaleza, Jaguaribe y Canindé. La recolección de datos se realizó mediante una cinta métrica manual y un checklist titulado Registro de Accesibilidad Física, elaborado con base en los criterios de la norma técnica NBR 9050. La aplicación del instrumento fue realizada por un becario capacitado específicamente para ese fin. Los datos fueron organizados en tablas y sometidos a análisis estadístico. Los resultados señalaron la existencia de barreras arquitectónicas que dificultan o impiden el acceso seguro, autónomo e inclusivo de personas con discapacidad, especialmente en lo que respecta al mobiliario, la señalización, la circulación y los pisos irregulares en los entornos evaluados. Estas deficiencias comprometen la movilidad y la usabilidad de los espacios, limitando la participación plena de todos los usuarios. Los hallazgos refuerzan la urgencia de intervenciones estructurales y de la consolidación de políticas públicas orientadas a la accesibilidad en los polos presenciales de la EaD.

Palabras clave: Inclusión. Accesibilidad. Educación a Distancia. Infraestructura. Movilid

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, vários termos e expressões foram utilizados para referir-se à atual terminologia “Pessoa com Deficiência" - PcD, promulgada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (Siqueira *et al*., 2022). No campo dessas definições, a categoria acessibilidade é definida como possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 1994; Brasil, 1998).

No entanto, barreiras arquitetônicas têm sido definidas como obstáculos construídos no meio urbano ou nos edifícios que impedem ou dificultam a livre circulação das pessoas que sofrem de alguma incapacidade transitória ou permanente (Emmel; Castro, 2003). Tais barreiras são obstáculos aos acessos internos ou externos existentes em edificações de uso público ou privado.

Em vista disso, ações como a adequação arquitetônica dos ambientes escolares, a elaboração, produção e distribuição de recursos de acessibilidade para alunos com deficiência, a estruturação de núcleos de apoio a visitas e a implantação de diferentes iniciativas institucionais de inclusão buscam oferecer condições para o crescimento acadêmico dos estudantes, favorecendo sua participação plena e efetiva na sociedade (Machado, 2020).

Cientes disso, as escolas necessitam executar medidas para garantir a acessibilidade para o aluno com deficiência a fim de que a ele seja garantida a oportunidade de pleno desenvolvimento educacional. Tais medidas abrangem desde a instalação de plataformas, elevadores e rampas até a abertura de portas e a implementação de identificações, contemplando, enfim, todos os recursos necessários à efetivação tanto do direito à educação quanto do direito à acessibilidade (Cardozo; Schneider, 2021).

Segundo dados do Censo Escolar realizado em 2023, apenas 15% de todas as escolas pesquisadas (públicas e privadas) possuem 100% das salas acessíveis e banheiros adaptados para pessoas com dificuldade de locomoção. Somente 4% das

escolas referiram a presença de elevador, e, menos de 0,2% das escolas analisadas possuíam todos os padrões de acessibilidade exigidos, como a presença de corrimão para o auxílio de pessoas com mobilidade reduzida, pisos táteis, portas com vão livre (mínimo de 80 cm), sinais sonoros, sinalização tátil, sinalização visual, acessibilidade das salas de aula e banheiros adaptados (Brasil, 2024).

A acessibilidade arquitetônica é um elemento necessário para a exigência do direito à igualdade de conhecimentos de base, necessitando que as políticas públicas escolares tenham como princípio o controle das discriminações negativas e o reforço das discriminações positivas (Cardozo; Schneider, 2021.

Assim, avaliar a acessibilidade arquitetônica de instituições de ensino da Educação a Distância constitui uma medida essencial para assegurar o direito constitucional à inclusão escolar de estudantes com deficiência física, em conformidade com os critérios estabelecidos pela ABNT NBR 9050/2020. Essa norma estabelece parâmetros técnicos para garantir o acesso adequado a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, com o objetivo de promover ambientes inclusivos e acessíveis às pessoas com deficiência (ABNT, 2020). Assim, refletir sobre as dificuldades de acesso impostas por barreiras físicas é fundamental, pois contribui para a revisão de práticas e para a proposição de ações que promovam a saúde e a qualidade de vida dessas pessoas. Tais iniciativas favorecem a convivência, influenciam atitudes e comportamentos e impactam positivamente as relações interpessoais

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo avaliar os padrões de acessibilidade física em salas de aula e laboratórios de Biologia e Informática de polos presenciais vinculados ao Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) – BioEaD-UECE/UAB.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este é um estudo do tipo descritivo de abordagem quantitativa. Estudos descritivos relatam a realidade e são fundamentais quando pouco se conhece sobre um determinado assunto, podendo ser uma ferramenta de gestão muito importante (Aragão, 2011).

O estudo foi realizado em polos de apoio à graduação na modalidade a distância, localizados nos seguintes municípios cearenses: Canindé, Caucaia, Fortaleza, Maranguape e Jaguaribe, que integram a BioEaD-UECE/UAB.

Foram utilizados para a coleta de dados: fita métrica, câmera fotográfica e o instrumento do tipo *check-list* denominado: Registro de Acessibilidade Física às escolas, elaborado de acordo com especificidades do local a ser avaliado. O Registro de Acessibilidade Física possui fundamentação através da NBR 9050/2020 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que fixa condições e padrões de medidas exigíveis a fim de propiciar melhores e mais adequadas condições de acesso às vias públicas e ao mobiliário urbano.

Os dados foram coletados por uma bolsista PIBIC/CNPq vinculada ao projeto, previamente treinada tanto para o correto preenchimento do instrumento quanto para o conhecimento da norma e sua aplicabilidade, assegurando a realização adequada das medições em campo.

O instrumento de pesquisa apresentava as seguintes possibilidades de respostas: Acessível (A), quando as características do ambiente estavam adequadas ao item; Inacessível (I), quando as características não atenderam o proposto pelo item; Não Possui (NP), quando não existia estrutura a ser avaliada de acordo com item; Não se Aplica (NA), quando não havia necessidade da estrutura abordada pelo item no local avaliado. O instrumento reúne dados de identificação, como o nome da instituição, a zona de localização (rural ou urbana) e o município em que o Polo se encontra.

O Tópico 1 avaliou o mobiliário dos laboratórios e salas de aula, considerando critérios como: altura de balcões e mesas entre 75 e 85 cm; assentos com profundidade mínima de 45 cm e altura de 46 cm em relação ao piso, dotados de alças de apoio ou braços; bebedouros suspensos com altura livre inferior mínima de 73 cm e altura máxima da bica de 90 cm; além da existência de espaços adequados para cadeiras de rodas em locais de reunião.

O Tópico 2 avaliou a localização de espaços e assentos em salas, considerando se esses ambientes oferecem conforto, segurança, visibilidade e acústica adequadas; se estão integrados à disposição geral dos assentos, sem segregação e próximos a acompanhantes; se não obstruem o acesso aos demais lugares e à circulação; e se

permanecem próximos às rotas de emergência e às portas de entrada e saída, de modo a facilitar o acesso e a evacuação em situações de necessidade.

Os dados coletados foram organizados em tabelas e analisados por meio de frequências absolutas e percentuais, conforme a proposta metodológica de uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo principal retratar com precisão a realidade observada. Esse tipo de estudo se mostrou especialmente adequado para identificar e expor as condições estruturais dos polos presenciais, permitindo uma leitura detalhada sobre o nível de conformidade dos espaços físicos em relação aos parâmetros da NBR 9050/2020.

Por fim, destaca-se que o projeto conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que tem viabilizado a execução das atividades propostas. O estudo também contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Dessa forma, os pesquisadores reconhecem e agradecem o apoio institucional recebido para o desenvolvimento da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa permitiu identificar aspectos relevantes sobre a estrutura física dos espaços. De forma geral, observou-se que os polos oferecem ambientes agradáveis e bem organizados, contribuindo para a permanência e o bem-estar da comunidade acadêmica. No entanto, apesar do ambiente acolhedor, foram constatadas diversas inadequações no que diz respeito à acessibilidade física em salas de aula e em laboratórios de Biologia e de Informática.

Entre as principais barreiras identificadas, destacam-se os problemas relacionados ao mobiliário — como mesas e cadeiras que não atendem aos critérios da norma técnica de acessibilidade, dificultando o uso por pessoas com deficiência —, bem como as dificuldades de acesso decorrentes de pisos irregulares e da ausência de sinalização tátil e visual, comprometendo a locomoção segura. Tais fatores configuram obstáculos significativos à inclusão e à participação plena dos estudantes com deficiência, evidenciando a urgência de intervenções.

A análise revelou que alguns ambientes atendem parcialmente aos critérios de acessibilidade — especialmente no que diz respeito ao mobiliário e à disposição dos assentos em salas de aula e laboratórios —, porém ainda há limitações significativas que comprometem a plena inclusão de PcD. Esses resultados reforçam a necessidade de intervenções estruturais e de um planejamento mais criterioso voltado à acessibilidade, a fim de garantir que os espaços educacionais sejam, de fato, inclusivos e adequados para todos os estudantes.

Figura 1 - Sala de aula de um polo de apoio presencial analisado durante a pesquisa de acessibilidade da BioEaD-UECE/UAB.



Fonte: pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Observa-se na Figura 1 uma sala de aula com carteiras organizadas conforme os parâmetros de acessibilidade, garantindo espaço adequado para cadeirantes. Contudo, observa-se a ausência de piso tátil, essencial para a orientação de pessoas com deficiência visual.

Figura 2 - Laboratório de Biologia de um polo de apoio presencial analisado durante a pesquisa de acessibilidade da BioEaD-UECE/UAB.



Fonte: pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Na Figura 2 visualiza-se um laboratório de Biologia com mobiliário fora dos parâmetros de acessibilidade. As carteiras e mesas de trabalho apresentam medidas que dificultam ou impedem o uso por pessoas com deficiência motora, comprometendo a inclusão e a igualdade de acesso ao espaço.

Na Figura 3, por sua vez, observa-se um laboratório de Informática com mobiliário fora dos parâmetros de acessibilidade.

Figura 3 - Laboratório de Informática de um polo de apoio presencial analisado durante a pesquisa de acessibilidade da BioEaD-UECE/UAB.



Fonte: pelos autores, com base na pesquisa realizada.

A tabela 1, a seguir, apresenta resultados que evidenciam fragilidades importantes no que diz respeito à acessibilidade física nos polos de apoio presencial avaliados.

Tabela 01 - Caracterização da acessibilidade física no interior dos polos de apoio presencial.

Variável	Acessível n (%)	Inacessível n (%)	Não Possui n (%)	Não se aplica n (%)
Piso com Símbolo Internacional de Acesso	1(20%)	-	4(80%)	-
Rampa de acesso	3(60%)	2(40%)	-	-
Circulação com porta de 80cm	5(100%)	-	-	-
Porta vai e vem com visor	-	-	5(100%)	-
Porta de correr	-	-	5(100%)	-
Piso regular, antiderrapante	1(20%)	4(80%)	-	-
Balcão e mesa altura 75 a 85cm	3(60%)	2(40%)	-	-
Assentos acessíveis	2(40%)	3(60%)	-	-

Fonte: pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Dos cinco polos analisados, apenas um apresentava o Piso com Símbolo Internacional de Acesso e piso regular, antiderrapante, enquanto os demais (n=4) não atendiam a esses critérios.

Quanto à rampa de acesso, verificou-se que 60% dos polos estavam adequados, o que indica um avanço nesse aspecto, embora ainda insuficiente para assegurar acessibilidade plena. A circulação com portas de, no mínimo, 80 cm foi o único item plenamente atendido em todos os polos (100%), evidenciando atenção a esse requisito específico. Por outro lado, nenhum dos polos dispunha de portas vai e vem com visor ou de portas de correr, recursos que também são importantes para a promoção de um ambiente acessível.

Quanto ao mobiliário, apenas 60% apresentavam balcões e mesas com altura adequada (entre 75 e 85 cm), e menos da metade (40%) dispunha de assentos acessíveis. Esses dados reforçam que, embora haja alguns avanços pontuais, os ambientes ainda carecem de adequações significativas para atender plenamente às normas de acessibilidade, exigindo intervenções estruturais e planejamento mais inclusivo.

De acordo com Zafani, Gregorutti e Baleotti (2017, p. 46), “É responsabilidade do poder público a garantia do direito à mobilidade. Embora, exista o acesso à matrícula escolar garantido, estas barreiras podem influenciar na autonomia e independência no ambiente educacional dos educandos.”

De acordo com Natividade *et al*. (2019, s/p):

> É fundamental que estas instituições possam realizar adaptações para que estes alunos adentrem e estejam inclusos nestes espaços, através de reformas nos ambientes que se encontram ausentes de mecanismos inclusivos. Com a finalidade de promover uma escola ideal e potente para o acolhimento das demandas educacionais. Propor estas reformas é fazer que estes alunos tenham mais dignidade e autonomia na vida escolar.

Santos, Santos e Ribas (2005) definem a acessibilidade como a possibilidade de convivência entre as diferenças, ressaltando seus benefícios para a sociedade e a contribuição para uma melhor qualidade de vida de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse sentido, a inclusão se inicia a partir da premissa de que a educação é um direito humano fundamental e o alicerce para a construção de uma sociedade mais justa.

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1998, Art. 3, parágrafo 5, p. 3).

As maiores dificuldades de deslocamento não vêm das limitações pessoais, mas das barreiras do ambiente. Ruas, transportes, edificações e atitudes inadequadas dificultam o acesso e a inclusão. Esses obstáculos comprometem a mobilidade, a comunicação e a participação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas nos polos de apoio presencial revelaram um panorama que, embora positivo em relação ao ambiente geral, ainda carece de avanços no que diz respeito à acessibilidade. A presença de barreiras físicas, como mobiliário inadequado, sinalização insuficiente, pisos irregulares e dificuldades de acesso, compromete diretamente a garantia de um espaço verdadeiramente inclusivo. Tais limitações evidenciam a necessidade de intervenções que promovam adequações estruturais e funcionais.

A acessibilidade em salas de aula e laboratórios vai além do simples cumprimento das normas legais, constituindo um direito fundamental e uma condição essencial para a

equidade no ensino superior. Ambientes acessíveis possibilitam que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham iguais oportunidades de acesso, permanência e participação nas atividades acadêmicas. Assim, assegurar a acessibilidade significa também promover qualidade, inclusão e respeito à diversidade.

Este estudo contribui para evidenciar as lacunas ainda existentes na infraestrutura dos polos presenciais da BioEaD-UECE/UAB, oferecendo subsídios para que gestores, instituições públicas e responsáveis pela EaD reflitam sobre a importância de investir na melhoria dos espaços físicos. Os dados obtidos fornecem uma base concreta para o planejamento de ações corretivas, alinhadas às diretrizes da NBR 9050 e às políticas públicas de inclusão educacional.

Conclui-se que promover acessibilidade nos polos presenciais da EaD é fundamental para uma educação mais justa e inclusiva. Os resultados deste estudo podem contribuir para políticas públicas mais eficazes. Também se espera incentivar novas pesquisas sobre a eliminação de barreiras no ambiente acadêmico.

5 REFERÊNCIAS

ABNT NBR9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Associação Brasileiras de Normas Técnicas, Rio de Janeiro; ABNT, 2020.

BRASIL. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência** - Lei nº 7853/89. Decreto n. 914/93. Brasília, DF: Corde, 1994.

BRASIL. Projeto De Lei (4767/98). **Normas gerais e Critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida**. Brasília, DF, 1998.

CARDOZO, R. D.; SCHNEIDER, G. Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 01-23, 2021.

EMMEL, E.M. G; CASTRO, C.B. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR. In: MARQUEZINI, M. C. *et al*. (Org.). **Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais** Londrina: Uel, p.177-183. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. v.9), 2003.

RODRIGUES, D. A. Inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial da UFSM**, n. 23, 2004.

SANTOS A. dos; SANTOS, L. K. S.; RIBAS V. G. Acessibilidade de habitações de interesse social ao cadeirante: um estudo de caso. **Ambiente Construído**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 55-75, 2005.

SIQUEIRA, A. C. **Aplicação dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da Onu e práticas ESG nas empresas de cosméticos brasileiras**: grupo O Boticário e Natura (2019-2022). 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1998. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acessado em: 20 Julho de 2025.
ZAFANI, M. D., GREGORUTTI, C. C.; BALEOTTI, L. R. Concepção de professores acerca da tarefa de casa e o seu emprego junto ao aluno com deficiência física. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 763–774, 2017.

Sobre os autores

Erica Paulo Umbellino (UECE/UAB)

Graduanda da BioEaD-UECE/UAB

E-mail: erica.umbelino@aluno.uece.br

Lydia Dayanne Maia Pantoja (UECE/UAB)

Coordenadora de Pesquisa da BioEaD-UECE/UAB

E-mail: lydia.pantoja@ uece.br

Juliana Freitas Marques (UECE/UAB)

Professora Formadora da BioEaD-UECE/UAB

E-mail: julianaf.marques@uece.br

Germana Costa Paixão (UECE/UAB)

Coordenadora da BioEaD-UECE/UAB

E-mail: germana.paixao@uece.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTA PEDAGÓGICA CRÍTICA PARA A DOCÊNCIA EM AMBIENTES DIGITAIS

TEACHER EDUCATION: A CRITICAL PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING IN DIGITAL ENVIRONMENTS

FORMACIÓN DE PROFESORES: PROPUESTA PEDAGÓGICA CRÍTICA PARA LA DOCENCIA EN ENTORNOS DIGITALES

Roberta de Sousa Almeida
Instituto Federal do Espírito Santo

Esther Ortlieb Faria de Almeida
Instituto Federal do Espírito Santo

Rodrigo Ferreira Rodrigues
Instituto Federal do Espírito Santo

Karina de Oliveira Lima
Instituto Federal do Espírito Santo

RESUMO. O presente estudo analisa uma formação continuada de docentes a partir de fundamentos crítico-reflexivos e colaborativos e enfatiza a centralidade da mediação pedagógica. O contexto é marcado pela ampliação da EaD no Brasil e pelas novas diretrizes de qualidade estabelecidas pelo Decreto nº 12.456/2025 e pelas Portarias MEC nº 378 e 381/2025 e a base teórica do estudo está em Schön (2000), Alarcão (2022), Nóvoa (2009), Van Dijck, Poell e De Wall (2018), dentre outros. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, tem como objeto o curso de Formação para Orientação de Trabalhos Acadêmicos Finais em EaD e analisou documentos institucionais e registros produzidos no planejamento e execução do curso. O curso foi estruturado em oito semanas, combinando momentos síncronos e assíncronos, uso de recursos digitais autorais e atividades problematizadoras, buscando articular teoria e prática na perspectiva emancipadora da formação docente. Os resultados indicam que a proposta formativa contribuiu para o fortalecimento da postura crítica, autônoma e colaborativa dos participantes, resistindo a modelos tecnicistas e à plataformização da educação. Conclui-se que formações continuadas na EaD, quando fundamentadas teoricamente e sustentadas por metodologias participativas, qualificam a prática docente e ampliam seu potencial transformador. Como limitação, destaca-se a ausência de análise das percepções dos cursistas, dado que o foco recaiu sobre o planejamento e a execução do curso.

Palavras-chave: Formação Docente. Plataformização da educação. Mediação Pedagógica na EaD.

CC BY

ABSTRACT. This study analyzes a continuing education program for teachers based on critical-reflective and collaborative foundations, emphasizing the centrality of pedagogical mediation. The context is marked by the expansion of distance education (EaD) in Brazil and the new quality guidelines established by Decree No. 12.456/2025 and MEC Ordinance No. 378 and 381/2025. The theoretical basis of the study draws on Schön (2000), Alarcão (2022), Nóvoa (2009), Van Dijck, Poell, and De Wall (2018), among others. The research, with a qualitative approach and descriptive nature, focuses on the course "Training for the Supervision of Final Academic Papers in Distance Education" and analyzed institutional documents and records produced during the planning and implementation of the course. The course was structured over eight weeks, combining synchronous and asynchronous moments, the use of original digital resources, and problem-posing activities, seeking to articulate theory and practice from an emancipatory perspective of teacher education. The results indicate that the training proposal contributed to strengthening the participants' critical, autonomous, and collaborative stance, resisting technicist models and the platformization of education. It is concluded that continuing education in distance learning, when theoretically grounded and supported by participatory methodologies, enhances teaching practice and expands its transformative potential. As a limitation, the absence of an analysis of participants' perceptions is noted, since the focus was on the planning and execution of the course.

Keywords: Teacher Education. Platformization of Education. Pedagogical Mediation in EAD.

RESUMEN. El presente estudio analiza una formación continua de docentes a partir de fundamentos crítico-reflexivos y colaborativos y enfatiza la centralidad de la mediación pedagógica. El contexto está marcado por la ampliación de la EaD en Brasil y las nuevas directrices de calidad establecidas por el Decreto n.º 12.456/2025 y las Ordenanzas MEC n.º 378 y n.º 381/2025. La base teórica del estudio se encuentra en Schön (2000), Alarcão (2022), Nóvoa (2009), Van Dijck, Poell e De Wall (2018), entre otros. La investigación, de enfoque cualitativo y naturaleza descriptiva, tiene como objeto el curso de Formación para Orientación de Trabajos Académicos Finales en EaD y analizó documentos institucionales y registros producidos en la planificación y ejecución del curso. El curso fue estructurado en ocho semanas, combinando momentos síncronos y asíncronos, uso de recursos digitales autorales y actividades problematizadoras, buscando articular la teoría con la práctica en la perspectiva emancipadora de la formación docente. Los resultados indican que la propuesta formativa contribuyó al fortalecimiento de la postura crítica, autónoma y colaborativa de los participantes, resistiendo a los modelos tecnicistas y a la plataformización de la educación. Se concluye que las formaciones continuadas en la EaD, cuando fundamentadas teóricamente y sustentadas por metodologías participativas, cualifican la práctica docente y amplían su potencial transformador. Como limitación, se destaca la ausencia de análisis de las percepciones de los cursillistas, dado que el enfoque recayó sobre la planificación y la ejecución del curso.

Palabras clave: Formación Docente. Plataformización de la Educación. Mediación Pedagógica en EaD.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) ampliou o acesso à educação superior no Brasil e esse crescimento tem sido objeto de preocupação por parte do Ministério da Educação (MEC), que recentemente publicou normativas com novas diretrizes de qualidade para a oferta na

modalidade - Decreto nº 12. 456/2025 e Portarias 378 e 381, de maio de 2025 -, dando ênfase à formação docente para a qualidade e para a promoção de práticas reflexivas e comprometidas com o processo formativo.

A perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores contrapõe-se a abordagens homogêneas e instrumentalistas, especialmente àquelas associadas à plataformização, que tendem a padronizar o ensino e ignorar a diversidade dos modos de aprender, inclusive na EaD. Para autores como Schön (2000), Alarcão (2025) e Nóvoa (2009), a formação docente deve ser um processo contínuo de construção da identidade profissional, fundamentado na reflexão e na crítica, e não apenas na aquisição de técnicas e conhecimentos prontos. No âmbito da EaD, a orientação de trabalhos acadêmicos finais exige, além do domínio técnico e científico, competências específicas de mediação pedagógica em ambientes virtuais. Nesse cenário, este estudo analisa a experiência de planejamento de um curso de formação continuada, ofertado por instituição pública federal, com 60 horas, pautado por uma abordagem crítico-reflexiva e sustentado por metodologias colaborativas e dialógicas, voltado à preparação de docentes para a orientação acadêmica emancipadora, implementada em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Embora não seja o foco central, o estudo reconhece as tensões da plataformização da educação, marcada pela mediação tecnológica intensiva. O curso analisado se opõe a lógicas automatizantes, utilizando tecnologias de forma não subordinada e priorizando a crítica e a reflexão. O objetivo é analisar como uma formação continuada na EaD pode contribuir para uma prática docente crítica, ética e colaborativa, compreendendo os fundamentos pedagógicos que sustentam o curso.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NA EaD E O DECRETO Nº 12.456/2025

A EaD, enquanto modalidade de formação, expandiu o acesso à educação superior no Brasil, favorecendo a interiorização e a democratização do ensino, mas enfrenta desafios quanto à qualidade pedagógica e à padronização excessiva das experiências formativas. O Decreto nº 12.456/2025 determina que instituições mantenham programas sistemáticos de formação docente, valorizando a mediação, a presencialidade e a formação continuada como pilares da qualidade. Para Moore (1993), a modalidade deve superar a distância transacional por meio de interações pedagógicas qualificadas. Essa

diretriz converge com Belloni (1999), que vê a EaD como prática social mediada; Kenski (2012), que destaca as tecnologias como ampliadoras da autoria e interatividade; e Mill (2012), que a compreende como prática crítica, e não como execução técnica repetitiva. Nesse sentido, a exigência de formação permanente e crítica visa também o aperfeiçoamento de professores capazes de planejar experiências formativas autorais, utilizar metodologias colaborativas e realizar avaliações formativas com qualidade que favoreçam o ensino de mais qualidade em qualquer nível de educação. A formação não se limita, portanto, ao domínio técnico das ferramentas, mas deve incluir o desenvolvimento de uma postura investigativa, crítica, ética e estética diante das tecnologias. Como destaca Alarcão (2022), a prática docente crítica exige reflexão constante, diálogo com o contexto e disposição para aprender com e sobre a experiência.

2.1 Plataformização da Educação

Van Dijck, Poell e De Wall (2018) discutem como as plataformas digitais se inserem de forma estruturante nas dinâmicas sociais contemporâneas, ultrapassando fronteiras tradicionais entre mercado, trabalho e esfera pública. A plataformização, assim, impõe desafios não apenas relacionados à privacidade e segurança, mas também à justiça, equidade, acessibilidade e responsabilidade social, incluindo implicações éticas diretas sobre o fazer pedagógico em ambientes mediados por tecnologia. Van Dijck e Poell (2018) compreendem as mídias sociais como plataformas e não apenas como ferramentas e refletem sobre a área educacional destacando que, embora as plataformas on-line não substituam escolas ou universidades, elas influenciam significativamente a forma como a educação é redefinida como bem público.

O estudo propõe um modelo formativo que se contrapõe à automatização e à plataformização restritiva, reposicionando as tecnologias como mediadoras pedagógicas dialógicas entre estudantes, professores e outros atores sociais. Defende que a formação docente na EaD não se limita à capacitação técnica, mas contempla a dimensão social da educação como direito fundamental. O uso crítico das plataformas evita a submissão a modelos pré-definidos, preservando a construção coletiva e crítico-reflexiva do conhecimento, com a mediação e intervenção pedagógica como elemento central para valorizar as identidades docentes e discentes.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA

Este estudo defende uma formação continuada crítico-reflexiva, compreendida como um processo permanente de reconstrução de saberes e práticas docentes, sustentado pela reflexão sobre a própria atuação e pela valorização dos saberes da experiência. Em consonância com Fontan (2024) e Pimenta e Anastasiou (2002), reconhece-se o docente como ator social e mediador do conhecimento, cuja identidade profissional se constitui em contextos colaborativos e dialógicos, inclusive mediados por tecnologias educacionais e digitais. Na EaD, esses princípios, aplicados na formação consideram a autonomia do discente, a gestão ética e estética dos processos de ensino e a produção compartilhada de sentidos, valorizando intervenções pedagógicas que promovam a aprendizagem com intencionalidade formativa e responsabilidade social. Assim, a formação docente extrapola a mera transmissão de conteúdos e passa a incluir a reflexão crítica sobre a educação, os contextos institucionais e a própria identidade social e profissional.

O docente, assim, inclusive na EaD, constitui-se em um importante agente de transformação, pois, em compreensões críticas e reflexivas de educação e formação, seu papel passa a ser o de mediador do conhecimento e de facilitador da aprendizagem (Fontan, 2024). Desta feita, a formação docente vai muito além de assimilação de conteúdos e teorias, compreendendo, também, espaços para reflexões sobre a educação e sobre a própria identidade docente. “É na troca que o saber se complementa, um pensamento se conecta a outro e vão se formando novas ideias que levarão a novas buscas e a novos saberes, em uma teia de conhecimento construída coletivamente” (Fontan, 2024, p. 102). Como reforça Contreras (2002), o professor é chamado a assumir, de forma autônoma e responsável, decisões diante de situações concretas, fundamentando sua prática em interpretações próprias, convicções éticas e compromisso formativo, o que se implementa também em ambientes virtuais de formação.

A formação continuada de docentes, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e a capacidade de enfrentar os desafios da prática educativa em contextos marcados pela plataformização e pela padronização de processos pedagógicos. Essa formação não restringe-se à aquisição de competências técnicas ou à reprodução de modelos mercadológicos, devendo articular teoria e prática em uma abordagem crítica, contextualizada e orientada à reflexão sobre a realidade educacional. O pensamento de Donald Schön (2000) contribui significativamente para compreensão dessa epistemologia à formação docente ao valorizar a experiência e a

interlocução entre pares como base para o conhecimento profissional. Sua proposta de "reflexão na ação" e "sobre a ação" propõe uma prática investigativa e crítica, capaz de lidar com a complexidade e incertezas da realidade educacional, superando modelos tradicionais centrados na racionalidade técnica e na formação instrumental.

A perspectiva crítico-reflexiva ultrapassa a reflexão individual e instrumental, exigindo processos formativos coletivos, dialógicos e colaborativos, pautados na mediação humana e no diálogo, conforme Freire (1996). Críticas à obra de Schön, como as de Ghedin e Pimenta (2005), apontam que formações centradas na reprodução de conteúdos e no tecnicismo reduzem a autonomia docente e esvaziam a construção de sentido. A formação humanizadora, portanto, articula prática democrática, valorização dos contextos e produção coletiva do saber. Nessa perspectiva, as tecnologias são bem-vindas, desde que subordinadas a uma ação pedagógica emancipadora e à práxis crítica e transformadora.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva (Lüdke; André, 2013), com o objetivo de compreender como um curso de formação continuada voltado à formação docente para a orientação de trabalhos acadêmicos finais, implementada na modalidade EaD, pode contribuir para a constituição de uma prática docente crítica, ética e colaborativa. O objeto do estudo é o Curso de Formação para Orientação de Trabalhos Acadêmicos Final em EaD, ofertado regularmente e semestralmente pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), desde 2017, dentre os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para professores e tem carga horária de 60 horas. Os sujeitos de pesquisa do estudo são os três docentes formadores das ofertas de 2025/1 e o coordenador do curso.

A coleta de dados deu-se a partir de documentos produzidos ao longo do processo formativo do curso, especialmente registros de planejamento coletados no grupo de docentes e coordenação do curso em aplicativo de mensagens instantâneas, e-mails institucionais e registros de reuniões realizadas durante o planejamento e implementação da sala virtual no Moodle. Tais fontes documentais foram obtidas mediante autorização dos participantes e com seu envolvimento ativo no processo avaliativo da experiência, o que possibilitou a reconstrução, reinterpretação das decisões pedagógicas e das práticas

formativas que caracterizaram a construção coletiva do curso, possibilitando a análise do percurso formativo sob uma perspectiva crítica e colaborativa. Assim, a análise deu-se com a leitura exploratória, seleção e descrição sistemática do material, que possibilitou a reflexão acerca do planejamento inicial do curso, considerando diretrizes, objetivos e desenho pedagógico e o debate teórico-prático entre os docentes formadores sobre a adoção de uma perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa na formação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O planejamento inicial do curso de Formação para Orientação de Trabalhos Acadêmicos Finais em EaD foi orientado por diretrizes institucionais e pedagógicas explicitadas no plano de ensino, cuja ementa contempla desde os aspectos gerais da EaD até a revisão e avaliação de trabalhos científicos, e os objetivos propostos evidenciam a intenção de desenvolver competências interpessoais e técnico-pedagógicas necessárias à prática de orientação, com ênfase na mediação, no uso de tecnologias digitais e na ética da pesquisa. Neste sentido, o desenho pedagógico do curso foi estruturado em oito semanas, combinando momentos síncronos e assíncronos, e organizando os conteúdos em uma progressão temática que dialoga com as etapas reais do processo de orientação de Trabalho Final de Curso (TFCs).

A abordagem metodológica adotada privilegiou a interação entre docentes e cursistas (que em boa parte são docentes), os encontros síncronos com os professores formadores, o trabalho em grupo e o uso de ferramentas colaborativas (como Google Drive, fóruns, webconferências síncronas entre os cursistas e AVA Moodle), criando um ambiente que favorece a aprendizagem ativa e o engajamento dos participantes. Tal configuração permitiu a construção de um percurso formativo coerente com os objetivos de uma formação crítica, reflexiva e colaborativa, na qual o professor constitui-se como mediador de saberes, articulando teoria e prática em contextos social e profissional.

Essa perspectiva converge com Pimenta e Anastasiou (2002), ao destacarem que o ensino, como prática social, demanda intencionalidade pedagógica e interação humana, evitando modelos prescritivos e descontextualizados. No mesmo sentido, Contreras (2002) ressalta que o docente é chamado a assumir, com autonomia e responsabilidade, decisões diante das situações concretas de sua prática. Além disso, Schön (2000) reforça que a

reflexão na ação e sobre a ação, aliada à troca entre pares, é fundamental para superar lógicas tecnicistas.

A valorização do docente como sujeito ativo na construção de práticas pedagógicas implica reconhecer a centralidade de sua experiência e de sua inserção em contextos socioculturais específicos. Essa concepção compreende o professor como agente crítico e reflexivo, e não como mero executor de prescrições externas, atribuindo à mediação pedagógica um caráter ético, estético e formativo. Em coerência com essa perspectiva, Nóvoa (2009) defende que processos formativos eficazes requerem o engajamento coletivo dos professores, ancorados em políticas institucionais que assegurem sua participação, sua valorização profissional e o direito à formação contínua como condição para transformações educacionais duradouras.

Quanto ao debate teórico-prático, a adoção de uma perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa na formação se configura a partir de encontros e interações constantes entre os professores, nos quais se discutiram referenciais teóricos e concepções pedagógicas orientadas por uma visão emancipadora e ativa da docência e da formação. A partir de leituras e trocas entre os integrantes da equipe, foi reafirmado o compromisso com a formação de orientadores capazes de assumir a orientação de TFC como prática ética, formativa e dialógica, em consonância com autores como Freire (1996) e Alarcão (2022). Esse debate fundamentou escolhas como a inclusão de atividades que estimulem a escuta ativa, o feedback construtivo, a coautoria e a corresponsabilidade entre orientador e orientando. O uso das ferramentas digitais de escrita colaborativa foi pensado não apenas como estratégia técnica, mas como dispositivo pedagógico que materializa a colaboração entre sujeitos e a construção compartilhada do conhecimento acadêmico.

Quanto ao desenvolvimento dos recursos e das atividades na sala virtual, deu-se o foco em práticas pedagógicas problematizadoras com caráter formativo e investigativo, alinhadas à concepção de ensino que privilegia a reflexão crítica sobre a prática (Schön, 2000). Assim, foram utilizados livros digitais autorais, videoaulas, *podcasts*, mapas interativos e outros objetos de aprendizagem que promovem o exercício da análise crítica e da tomada de decisão pedagógica, em consonância com a perspectiva de Contreras (2002) de que o professor deve atuar como intelectual crítico e autônomo, e com Fontan

(2024), ao defender metodologias que articulem teoria e prática na resolução de problemas reais.

As atividades estão voltadas ao fazer docente orientador de TFC e simulam situações reais da prática de orientação, aproximando-se da proposta de Pimenta e Anastasiou (2002) de um ensino que mobiliza a investigação e a problematização. Do mesmo modo, a mediação promovida por professores formadores incentiva a problematização de dilemas éticos, desafios metodológicos e possibilidades de intervenção pedagógica, reafirmando o papel do diálogo e da reflexão colaborativa no desenvolvimento profissional docente (Schön, 2000).

A avaliação do processo foi formativa, processual e contínua, distribuída em atividades que fomentaram a participação ativa, a colaboração entre os cursistas e o desenvolvimento de competências relacionadas à orientação na EaD, em consonância com Pimenta e Anastasiou (2002), que defendem a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, voltada à reflexão crítica sobre a prática. Quanto às atividades avaliativas, a análise das produções dos discentes, dos fóruns de discussão e dos registros das aulas síncronas evidencia que os objetivos do curso foram, em grande medida, alcançados, reafirmando a perspectiva de Schön (2000) de que a avaliação deve possibilitar a reconstrução da prática docente a partir da análise reflexiva, bem como a visão de Contreras (2002), que compreende o professor como sujeito ativo no processo avaliativo e corresponsável pela construção de seu percurso formativo.

As impressões registradas pelos professores formadores ao longo do curso reforçam a adequação da metodologia adotada, evidenciando que a combinação entre encontros síncronos, atividades assíncronas e uso de ferramentas colaborativas favoreceu o engajamento e a construção coletiva do conhecimento.

Os relatos destacam que o trabalho conjunto permitiu alinhar expectativas, integrar diferentes experiências docentes e promover um ambiente de confiança para o diálogo e a reflexão sobre a prática. Tais percepções se alinham à concepção de Pimenta e Anastasiou (2002), segundo a qual a mediação pedagógica demanda interação intencional e situada, e à perspectiva de Schön (2000) sobre a importância de criar espaços formativos que possibilitem ao professor refletir na e sobre a ação. Essa dimensão experiencial e coletiva foi percebida como fundamental para consolidar uma formação que não apenas transmite

conteúdos, mas que constrói, de forma dialógica, competências necessárias à orientação de trabalhos acadêmicos na EaD.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do curso de Formação para Orientação de Trabalhos Acadêmicos Finais em EaD permitiu evidenciar que uma proposta de formação continuada concebida sob fundamentos crítico-reflexivos e colaborativos pode contribuir significativamente para a constituição de uma prática docente ética, crítica e comprometida com a mediação pedagógica na modalidade a distância. A estruturação do curso em etapas articuladas, combinando momentos síncronos e assíncronos, recursos digitais interativos e atividades problematizadoras, favoreceu não apenas o desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas, mas também a construção de uma postura profissional voltada à autonomia, à corresponsabilidade e à reflexão sobre a prática. Ainda, a presença de mediação ativa, o incentivo ao diálogo e a valorização das experiências docentes criaram um ambiente propício para a troca de saberes e a consolidação de práticas colaborativas.

Conclui-se que formações continuadas na EaD que integrem fundamentos teóricos sólidos, metodologias participativas e avaliação processual não apenas qualificam o trabalho docente, mas também fortalecem a dimensão ética e crítica da orientação acadêmica, contribuindo para a melhoria da qualidade da oferta de cursos e para a consolidação de uma cultura de formação docente permanente.

Ressalta-se, contudo, como limitação deste estudo, a ausência da análise das impressões dos cursistas acerca do curso, o que justifica-se dado que o foco do artigo está no planejamento e na execução do processo formativo, o que abre espaço para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 1. ed. São Paulo: Cortez, nov. 2022 (Coleção “Questões da nossa época”; v. 8).

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados,1999.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o

Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 95, seção 1, p. 1, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 93, seção 1, p. 103, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-378-de-19-de-maio-de-2025-630395302. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025. Dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que regulamenta a oferta de educação a distância - EaD por Instituições de Educação Superior em cursos de graduação, e estabelece o calendário de processos regulatórios no Sistema e-MEC para o ano de 2025. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 94, seção 1, p. 59, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/PORTARIAMECN381.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

FONTAN, Clarisse Oliveira da Rocha. **A formação continuada de professores crítico-reflexivos:** possibilidades e potencialidades do fazer pedagógico colaborativo, dialógico e regionalizado. Orientador: Rodrigo Ferreira Rodrigues. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15487191. Acesso em: 01 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **O professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2013.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MOORE, Michael Grahame. **Theory of transactional distance**. London, England: Routledge, 1993.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

VAN DIJCK, Jose; POELL, Thomas. **Social media platforms and education**. In The SAGE Handbook of Social Media, 579-591, edited by Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell. London: Sage. 2018.

VAN DIJCK. José; POELL, Thomas; DE WALL, Martijn, **The Platform Society**. New York: Oxford Academic, 2018.

Sobre os autores

Roberta de Sousa Almeida
Professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Doutora em Cognição e Linguagem. Pesquisadora nas linhas temáticas de formação de professores, educação a distância, ética, direitos humanos e inclusão.
E-mail: roberta.almeida@ifes.edu.br

Esther Ortlieb Faria de Almeida
Professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Mestre em Estudos Literários e especialista em Língua Portuguesa. Docente atuando com a educação básica, técnica e tecnológica e pesquisadora nas linhas temáticas de metodologias de pesquisa em educação, formação de professores e orientação de Trabalhos Finais de Curso.
E-mail: esther.ortlieb@ifes.edu.br

Rodrigo Ferreira Rodrigues
Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo. Professor de Filosofia e Educação na mesma instituição. Pós-doutor, Doutor e Mestre em Educação. Professor da educação básica, técnica e tecnológica, pesquisador na linha temática “Políticas de formação e gestão na educação básica pública”
E-mail: rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Karina de Oliveira Lima
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), pesquisadora na linha temática “Políticas de formação e gestão na educação básica pública” do Instituto Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Inglesa e Pedagoga da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Serra-ES. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, Gestão Escolar Integrada e Supervisão escolar, graduada em Letras português/Inglês e Pedagogia.
E-mail: karinadeoliveiralima@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CULTURA DIGITAL

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE DIGITAL CULTURE

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN LA CULTURA DIGITAL

Sara Ferreira Alves Castro
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Claudinei Zagui Pareschi
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Cristiane de Oliveira Rosa
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Maria Iolanda Monteiro
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

RESUMO. A Inteligência Artificial (IA) é um campo da ciência da computação voltado ao desenvolvimento de sistemas capazes de simular habilidades humanas, como a tomada de decisão, o raciocínio e a aprendizagem. Seu uso tem se expandido de forma significativa no ensino superior, impactando práticas pedagógicas e processos de gestão acadêmica. Este artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre os principais desafios e possibilidades da IA nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2024), realizada por meio da análise de artigos, livros e documentos acadêmicos, com o apoio de ferramentas de IA como *ChatGPT* e *NotebookLM* para organização dos dados e do aprimoramento da escrita. A partir de autores como Costa Júnior *et al.* (2023), Ferreira *et al.* (2024), Narciso *et al.* (2024) e Pinheiro, Costa e Vitoriano (2025), o estudo evidencia o potencial da IA para personalização da aprendizagem, acessibilidade e automação de tarefas. Por outro lado, são discutidos os riscos éticos, pedagógicos e sociais de sua adoção acrítica, como a reprodução de preconceitos e desigualdades, o plágio automatizado e o enfraquecimento da autoria. Conclui-se que o uso responsável da IA exige políticas institucionais claras, letramento digital e formação docente contínua.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ensino Superior; Cultura Digital; Gestão Acadêmica; Letramento Digital.

ABSTRACT. Artificial Intelligence (AI) is a field of computer science focused on the development of systems capable of simulating human abilities such as decision-making, reasoning, and learning. Its use has significantly expanded in higher education, impacting pedagogical practices and academic management processes. This article aims to critically reflect on the main challenges and possibilities of

CC BY

AI in this context. It is a bibliographic research (GIL, 2024), carried out through the analysis of articles, books, and academic documents, with the support of AI tools such as ChatGPT and NotebookLM for data organization and writing improvement. Based on authors such as Costa Júnior et al. (2023), Ferreira et al. (2024), Narciso et al. (2024), and Pinheiro, Costa and Vitoriano (2025), the study highlights the potential of AI for learning personalization, accessibility, and task automation. On the other hand, ethical, pedagogical, and social risks of its uncritical adoption are discussed, such as bias reproduction, automated plagiarism, and the weakening of authorship. It concludes that the responsible use of AI requires clear institutional policies, digital literacy, and continuous teacher training.

Keywords: Artificial Intelligence; Higher Education; Digital Culture; Academic Management; Digital Literacy.

RESUMEN. La Inteligencia Artificial (IA) es un campo de la informática orientado al desarrollo de sistemas capaces de simular habilidades humanas, como la toma de decisiones, el razonamiento y el aprendizaje. Su uso se ha expandido significativamente en la educación superior, impactando prácticas pedagógicas y procesos de gestión académica. Este artículo tiene como objetivo reflexionar críticamente sobre los principales desafíos y posibilidades de la IA en este contexto. Se trata de una investigación bibliográfica (GIL, 2024), realizada mediante el análisis de artículos, libros y documentos académicos, con el apoyo de herramientas de IA como ChatGPT y NotebookLM para la organización de datos y la mejora de la redacción. A partir de autores como Costa Júnior et al. (2023), Ferreira et al. (2024), Narciso et al. (2024) y Pinheiro, Costa y Vitoriano (2025), el estudio evidencia el potencial de la IA para la personalización del aprendizaje, la accesibilidad y la automatización de tareas. Por otro lado, se discuten los riesgos éticos, pedagógicos y sociales de su adopción acrítica, como la reproducción de sesgos, el plagio automatizado y el debilitamiento de la autoría. Se concluye que el uso responsable de la IA exige políticas institucionales claras, alfabetización digital y formación docente continua.

Palabras clave: Inteligencia Artificial; Educación Superior; Cultura Digital; Gestión Académica; Alfabetización Digital.

1 INTRODUÇÃO

A inserção da Inteligência Artificial (IA) nas diversas atividades cotidianas tem alterado profundamente a lógica de funcionamento da economia, da cultura e das relações sociais, impulsionando a transformação digital. Estas transformações se manifestam, sobretudo, na forma como os dados são gerados, divulgados e utilizados. No campo educacional, esse movimento não é diferente.

No Ensino Superior (ES), a IA tem sido gradualmente incorporada em processos pedagógicos e administrativos que utilizam estas ferramentas no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, no apoio à gestão acadêmica e produção científica. Apesar dos avanços, surgem debates sobre questões éticas, pedagógicas e políticas. Em tempos de cultura digital, a IA se destaca como tecnologia capaz de operar com grandes volumes de dados, na otimização do tempo de pesquisa e de processamento de informações. No entanto, pode reproduzir desigualdades e preconceitos presentes na sociedade por ser resultado de escolhas humanas. No ES, não basta apenas reconhecer

seus benefícios, mas analisar, criticamente, os possíveis riscos de sua adoção sem reflexão.

Neste sentido, este artigo tem o objetivo de discutir sobre os alguns desafios e possibilidades do uso da (IA) no ensino superior. Considerando, ser este, um campo em constante transformação devido a crescente difusão, aceitação e utilização do uso das IA's. Assim, utilizou-se da pesquisa bibliográfica para problematização e reflexão do tema. Está estruturado em cinco seções: introdução, metodologia, análise das possibilidades e desafios da IA no ensino superior, discussão sobre letramento digital e considerações finais.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, conforme Gil (2024), se realiza a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos disponíveis em bases de dados e repositórios acadêmicos acessíveis pela *internet*. O emprego da pesquisa bibliográfica objetivou reunir, selecionar e interpretar produções que discutissem o uso da IA no ensino superior, com foco nos aspectos pedagógicos, éticos, administrativos e formativos. Alguns dos livros, artigos científicos e documentos referenciados neste estudo são oriundos de participação em disciplina de Universidade[1] que discute sobre a temática.

Para isso, adotou-se o entendimento de que esse tipo de estudo constitui um diálogo crítico entre pesquisador e autores, permitindo analisar e confrontar diferentes perspectivas sobre a temática (Brizola; Fantin, 2017). Neste sentido, ao utilizar-se da revisão de literatura em uma pesquisa bibliográfica busca-se respostas para o problema de pesquisa apresentado por meio da análise de pesquisas anteriores e discussão do referencial teórico sobre o tema (Brizola; Fantin, 2017), objetivo este, traçado nesta pesquisa.

Com base neste entendimento, foi estabelecido como procedimento para a revisão de literatura nas bases de dados indicadas, a seleção de produções dispostas entre os anos de 2023 a 2025 que fizessem intersecções com os termos-chaves: "inteligência artificial"; "ensino superior", "desafios" e/ou "possibilidades" citados no título ou no resumo. Ainda,

[1] Os autores são vinculados à Universidade Federal de São Carlos, sendo 3 doutorandos e 1 professora doutora. A disciplina cursada é Educação, Tecnologias e Cultura Digital.

foi estabelecido como critério um quantitativo de, minimamente 15 (quinze), referências com autores nacionais e internacionais. Este dado, sugere que a produção foi realizada a partir de reflexão, análise e descrição diversa sobre os cenários da IA no ensino superior. E por fim, que os estudos selecionados fossem citados, ao menos uma vez, por outros autores em publicações realizadas.

Com base nesses critérios, não foram encontrados estudos nas bases *SciELO* e Plataforma de Periódicos Capes. Contudo, na plataforma Google Acadêmico foram encontradas 83 publicações, dentre os quais após leitura e análise foram selecionados 7 artigos científicos. Esta redução se justifica devido a diversidade de publicações na plataforma que se diferenciam de artigos científicos. Este percurso metodológico, possibilitou o levantamento e a fundamentação teórica de autores contemporâneos que discutem a aplicação da IA na educação, como Costa Júnior *et al.* (2023); Costa *et al.* (2025); Ferreira *et al.* (2024), Narciso *et al.* (2024), Ricieri, Faria e Barreto (2024); Rodrigues e Rodrigues (2023), Pinheiro, Costa e Vitoriano (2025). Esta coletânea de aportes teóricos, empíricos e críticos favoreceu a compreensão e discussão mais ampla do tema.

O estudo contou com o apoio de ferramentas de IA, como o *NotebookLM*, utilizadas como suporte na organização e síntese dos dados e após a escrita do artigo, utilizou-se a ferramenta ChatGPT para correções e aprimoramento da redação acadêmica, com o seguinte prompt: *"aponte erros de ortografia, pontuação e concordância verbal no texto a seguir e sugira correções"*. Contudo, o uso assistido de IA contribuiu para aprofundar a análise e ampliar as perspectivas sobre o tema, sem substituir a reflexão crítica dos autores.

3 POSSIBILIDADES E POTENCIAIS DA IA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A IA, enquanto campo da ciência da computação, tem como objetivo o desenvolvimento de sistemas capazes de simular capacidades humanas como a aprendizagem, o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisões (Costa Júnior *et al.*, 2023; Russell; Norvig, 2016). No contexto educacional, especialmente no ensino superior, essas tecnologias têm se expandido de forma significativa, impulsionadas pelas demandas da cultura digital e da necessidade de inovação nos processos pedagógicos e administrativos. De acordo com a UNESCO (2023), a IA é capaz de replicar

habilidades cognitivas humanas, como percepção, interação linguística, análise, criatividade e resolução de problemas, constituindo-se como uma tecnologia com amplo potencial de aplicação na educação.

Entre as principais possibilidades da IA no ensino superior, destaca-se a personalização da aprendizagem, por meio da adaptação de conteúdos às necessidades dos estudantes (Ferreira *et al.,* 2024; Costa Júnior *et al.*, 2023). Também tem sido utilizada na automação de tarefas administrativas, como controle de frequência, correção de avaliações e gestão acadêmica, favorecendo que docentes e gestores se concentrem em atividades de maior valor pedagógico (Costa *et al.*, 2025). Além disso, apoiam a produção científica na revisão de textos e organização de dados, ampliando as possibilidades metodológicas no ensino superior (Ferreira *et al.,* 2024).

A IA generativa, como o *ChatGPT* da *OpenAI*, tem sido explorada como ferramenta de apoio à criação de conteúdos didáticos, elaboração de estudos de caso, otimização de materiais de ensino e desenvolvimento de programas curriculares adaptados (Costa *et al.*, 2024). Utilização esta, que podem favorecer práticas pedagógicas mais inovadoras e dialógicas, especialmente quando utilizadas para fomentar o pensamento crítico e a resolução de problemas complexos em sala de aula.

Outro aspecto relevante diz respeito à acessibilidade. As IA's têm contribuído para a inclusão de estudantes com deficiência, por meio de funcionalidades como a transcrição automática de fala, a conversão de texto em áudio, a adaptação de conteúdos visuais e a oferta de recursos multissensoriais. Quando bem orientadas, tais tecnologias podem ampliar a autonomia discente e favorecer práticas educativas mais equitativas (Ferreira *et al.*, 2024; Narciso *et al*., 2025).

As potencialidades da IA se estendem à criação de ambientes de aprendizagem imersivos, com uso de tecnologias como realidade aumentada (RA), realidade virtual (RV) e simuladores. Para Santaella (2023), essas inovações permitem experiências educacionais mais interativas e sensoriais, o que pode contribuir para o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de competências práticas em diversas áreas do conhecimento.

A interface entre IA e letramento informacional evidencia o potencial para apoiar a busca, a organização e a análise crítica de informações, favorecendo a autonomia

intelectual dos estudantes (Pinheiro, Costa e Vitoriano, 2025) Contudo, a adoção das IA's deve estar vinculada a processos formativos e políticas institucionais que assegurem um uso ético, reflexivo e pedagogicamente fundamentado. Isto disposto, a próxima seção aborda os principais desafios e riscos do uso da IA na educação superior.

4 DESAFIOS DA IA NO ENSINO SUPERIOR

Embora a IA apresente múltiplas possibilidades para o aprimoramento das práticas pedagógicas e administrativas no ensino superior, sua adoção também impõe desafios éticos, técnicos, pedagógicos e sociais que demandam atenção crítica por parte de docentes, gestores e estudantes. A crescente integração da IA na sociedade, inclusive em rotinas universitárias requer, para além de entusiasmo tecnológico, responsabilidade, transparência e reflexão.

Rodrigues e Rodrigues (2023) apontam que os sistemas não são objetivos, neutros ou imunes a erros. Ao contrário, algoritmos são desenvolvidos a partir de decisões humanas e operam com base em bancos de dados que podem refletir preconceitos históricos, desigualdades sociais e visões de mundo hegemônicas. Ferramentas, como o *ChatGPT,* podem reproduzir vieses, informações distorcidas ou gerar conteúdos tendenciosos que não contemplam a diversidade social e contextos educacionais (Narciso et al., 2024).

Outra preocupação está na privacidade e segurança dos dados. Segundo Ferreira *et al.* (2024), há riscos concretos do uso indevido de dados pessoais de estudantes, seja para fins comerciais, seja para práticas de vigilância institucional. A opacidade dos sistemas utilizados e a ausência de regulamentações claras agravam a situação, tornando urgente o debate sobre governança de dados educacionais.

A falta de políticas institucionais específicas para o uso ético e pedagógico da IA, torna-se um entrave. A ausência de formação continuada para docentes e técnicos é outra fragilidade. A carência de infraestrutura tecnológica adequada, especialmente em instituições públicas, compromete a equidade de acesso e o uso das IA's (Costa *et al*., 2025; Pinheiro; Costa; Vitoriano, 2025).

A integridade acadêmica é um desafio que se mostra importante. Ferramentas generativas, como o ChatGPT, podem produzir textos coerentes que dificultam a identificação de autoria, a originalidade e aumentam o risco de plágio (Ferreira *et al*., 2024; Giraffa; Santos, 2023). A ausência de critérios claros sobre propriedade intelectual em contextos mediados por IA mina a autonomia intelectual e pode comprometer a formação crítica dos estudantes (Pinheiro; Costa; Vitoriano, 2025). Ainda, o uso não orientado da IA somando-se a falta de acesso e o letramento digital podem ampliar desigualdades educacionais (Pinheiro; Costa; Vitoriano, 2025).

Algumas diretrizes são propostas para amenizar estes desafios. Costa *et al*. (2025) destacam a importância de investimento institucional em formação e a ampliação do debate sobre o tema envolvendo a comunidade das instituições de ensino superior. Rodrigues e Rodrigues (2023), alertam para regulamentações éticas e legais que orientem o uso da IA no ambiente universitário a fim de garantir o uso complementar da ferramenta e não, a substituição de processos interativos e reflexivos que caracterizam o ensino superior. Nesse sentido, experiências internacionais, como o Regulamento da União Europeia (UE) 2024/1689, demonstram que marcos regulatórios bem estruturados podem reduzir riscos e orientar um uso mais seguro, ético e transparente dessas tecnologias no contexto acadêmico.

5 LETRAMENTO DIGITAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA CULTURA DIGITAL

Aplicar a IA de forma ética e eficaz no ensino superior exige mais do que domínio técnico: requer o desenvolvimento de competências críticas e contextuais que podem ser reunidas no conceito de letramento em IA. Trata-se de uma alfabetização técnico-crítica que envolve conhecer fundamentos, limites e implicações sociais do uso das tecnologias. O letramento digital tem por finalidade formar sujeitos capazes de avaliar evidências, reconhecer preconceitos e tomar decisões informadas em uma sociedade marcada pela abundância de informações e pelo avanço acelerado das tecnologias digitais (Garcia, 2025; Souza, 2025).

Souza (2025) reforça que o letramento científico é essencial para compreensão crítica da IA, pois estimula a capacidade de interpretar evidências, reconhecer desigualdades e tomar decisões éticas. Integrado ao letramento digital, amplia a atuação

consciente e comprometida com a transformação social. No contexto da cultura digital, torna-se fundamental ir além do uso técnico, mas desenvolver formas críticas e éticas de letramento que permitam lidar com as inovações tecnologias. Neste cenário, o letramento digital não pode ser reduzido a uma competência instrumental, pois envolve práticas de leitura, escrita e compreensão em ambientes digitais permeadas por dimensões éticas, sociais e cognitivas, de olhar multidimensional (Assis; Almeida, 2020).

Pinheiro, Costa e Vitoriano (2025) complementam que a interseção entre IA e letramento informacional exige saberes interdisciplinares capazes de articular conhecimento técnico com reflexão ética sobre o uso das tecnologias. Portanto, a integração da IA na educação não deve ser vista apenas como inovação, mas como oportunidade. Oportunidade de ressignificar práticas pedagógicas e rever criticamente a construção do conhecimento em uma sociedade já imersa no digital.

Nesse panorama, é necessário um perfil docente que atue como mediador crítico, apto a compreender o funcionamento dos algoritmos; dos conteúdos gerados pela IA e refletir sobre as implicações sociais de seu uso. A aproximação da IA por curiosidade ou desejo de inovar, sem o preparo adequado pode gerar desafios importantes. Como alertam Ricieri *et al.* (2024), a ausência de letramento em IA pode resultar em usos inadequados das ferramentas, comprometendo a qualidade do ensino e formação crítica dos estudantes.

Por isso, a formação continuada torna-se essencial para o desenvolvimento de competências críticas sobre as aplicações da IA. Mais do que habilidades técnicas, é preciso compreender a tecnologia como linguagem que influencia modos de pensar e comunicar-se (Castro; Kalantzis; Cope, 2024). Portanto, o letramento em IA não se resume ao domínio de ferramentas, mas à formação de sujeitos capazes de compreendê-las, questioná-las e utilizá-las com responsabilidade social e compromisso ético, como destaca Pinto (2024). Este processo formativo pode incluir prática de análise dos textos produzidos por IA, debates sobre autoria e ética no Ensino Superior e formação docente (Pereira; Linhares, 2024).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da IA no ensino superior revela um fenômeno ambivalente: ao mesmo tempo em que possibilita personalização da aprendizagem, automação de

processos administrativos e maior acessibilidade, também pode intensificar desigualdades, fragilizar a autoria e reproduzir preconceitos sociais. Os sistemas não são neutros, pois carregam marcas ideológicas e culturais de seus desenvolvedores e dos dados utilizados, o que exige dos educadores uma postura ética, crítica e reflexiva (Ferreira et al., 2024; Narciso et al., 2024).

Diante desse cenário, as universidades públicas precisam assumir papel ativo na construção de diretrizes para o uso pedagógico e administrativo da IA, fundamentadas em princípios de justiça social, inclusão e valorização do trabalho docente. Pesquisas futuras podem ampliar a escuta de estudantes, gestores e técnicos, aprofundando o debate sobre usos possíveis e desejáveis dessas tecnologias no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Maria Paulina de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Letramento digital no Ensino Superior: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 58, n. 57, 2020.

BRIZOLA, J., & FANTIN, N. Revisão de Literatura e Revisão Sistemática de Literatura. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos – RELVA**. v. 3, n. 2, 2017.

CASTRO, Vânia Carvalho de; KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Letramento na Era da Inteligência Artificial. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 35, n. 69, 2024.

COSTA JÚNIOR, João Fernando; LIMA, Uilliane Faustino de; LEME, Mário Domingos; MORAES, Leonardo Silva; COSTA, Jonas Bezerra da; BARROS, Diogo Magalhães de; SOUSA, Maria Aparecida de Moura Amorim; OLIVEIRA, Luis Carlos Ferreira de. A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 246-269, 2023.

COSTA, Marcelle Feitoza Bassi; TINOCO, Gabriel Orsi; CORRÊA, Nicholas dos Santos Faria; BOTELHO, Pedro Cariello; FONTAINHA, Tharcisio Cotta. Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], 2025.

DURSO, Samuel De Oliveira. O Uso Da Inteligência Artificial Na Educação e o Desenvolvimento de Competências dos Estudantes. **Educação em Revista**, v. 41, p. e57645, 2025.

FERREIRA, Marcelo; COSTA, Marcos Rogério Martins; MEIRA, Érika Nazaré Gadelha; SILVA FILHO, Olavo Leopoldino. Inteligência artificial na Educação Superior - avanços e dilemas na produção acadêmica. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 11, 2024.

GARCIA, Mathias Brem. AI Literacy: como a alfabetização em Inteligência Artificial ajuda a transformar IA em valor, não em risco. **Rox Partner.** maio, 2025.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2024.

GIRAFFA, Lucia; KOHLS-SANTOS, Pricila. Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 116-134, jan./jul. 2023.

NARCISO, Rodi; SILVA, Jocely Gomes da; RODRIGUES, Olivéria Ronilda; SOUZA, Ana Maria de Oliveira; CRUZ, Luiz Antônio Xavier da; MORAIS, Rejâne Núbia Gossler Lima. Transformação e Desafios: a Integração da Inteligência Artificial no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** [S. l.], v. 10, n. 4, p. 445–457, 2024.

OKOLI, Chitu et al. Guia para realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EAD em Foco**, v. 9, n. 1, 2019.

PEREIRA, Bruno Gomes; LINHARES Toniazzo, Gladis Salete. Letramento tecnológico e suas interfaces com a inteligência artificial: um mapeamento em grupos educacionais de capital aberto. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, v. 12, n. 2, 2024.

PINHEIRO, Maria Heldaiva Bezerra; COSTA, Marcos Rogério Martins; VITORIANO, Maria Albeti Vieira. A interface entre inteligência artificial e letramento informacional no ensino superior: contextos, avanços e desafios inter e multidisciplinares. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis/SC, Brasil, v. 30, p. 1–20, 2025.

PINTO, Cândida Martins. Inteligência artificial, educação e letramento crítico: análise da produção científica brasileira. **REPPE – Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 2537–2560, 2024.

RICIERI, Denise da Vinha; FARIA, Adriana Mara Guimarães de; BARRETO, Raphaela Vasconcelos Gomes et al. Erros comuns de docentes sem letramento em Inteligência Artificial: uma revisão integrativa para o ensino superior. ***Peer Review Journal*****,** abril, 2024.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto livre, Linguagem e tecnologia**, v. 16, p., 2023.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. Artificial intelligence: a modern approach. Harlow: Pearson, 2016.

SANTAELLA, Lucia. Por que é imprescindível um manual ético para a Inteligência Artificial Generativa? TECCOGS – **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas,** n. 28, p. 7–24, 2023.

SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de. Letramento Científico e Inteligência Artificial na Educação: desafios e perspectivas para a formação crítica. **Revista Foco,** v. 18, n. 2, e7882, p. 01-17, 2025.

UNESCO. **ChatGPT e inteligência artificial na educação superior**: guia de início rápido. Editores: E. Sabzalieva e A. Valentini. Paris: UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2023. 14 p.

UNIÃO EUROPEIA. **Regulamento (UE) 2024/1689 do Parlamento Europeu e do Conselho**, de 13 de junho de 2024, que estabelece regras harmonizadas em matéria de inteligência artificial (Lei da Inteligência Artificial) e altera os Regulamentos (CE) n.º 300/2008, (UE) 2018/858, (UE) 2019/2144 e (UE) 2019/881 – Regulamento Inteligência Artificial. Jornal Oficial da União Europeia, L 230, p. 1–209, 12 jul. 2024.

Sobre os autores:

Sara Ferreira Alves Castro

Doutoranda em Educação pela UFSCar e Pedagoga do Instituto Federal de São Paulo.

E-mail: sara.castro@ifsp.edu.br

Claudinei Zagui Pareschi

Doutorando em Educação pela UFSCar e Diretor de escola na SME-Limeira.

E-mail: claudineizagui@gmail.com

Cristiane de Oliveira Rosa

Doutoranda em Educação pela UFSCar.

E-mail: corosa.cr@gmail.com

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro

Docente efetiva da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

E-mail: mimonteiro@ufscar.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

MOOC INCLUSIVO NO ENSINO DE QUÍMICA DOS PRODUTOS DE LIMPEZA PARA VIDENTES E DEFICIENTES VISUAIS

INCLUSIVE MOOC IN TEACHING CHEMISTRY OF CLEANING PRODUCTS FOR THE SIGHTED AND VISUALLY IMPAIRED

Mylena Sarah Louzada Rodrigues
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Márcia Gonçalves de Oliveira
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

RESUMO. Os Massive Open Online Course (MOOCs) desempenham um papel fundamental para difusão do conhecimento científico e também para inclusão digital, sobretudo por possibilitar o acesso ao conhecimento por meio de conteúdos mais acessíveis, dinâmicos e interativos. Este artigo surgiu de inquietações sobre a carência de ferramentas digitais inclusivas para o ensino de química de maneira contextualizada. O objetivo da pesquisa é identificar as contribuições no processo de construção de um MOOC em áudio e audiodescrição e sua importância para promoção da inclusão digital e divulgação científica acerca da química dos produtos de limpeza e seu uso correto para videntes e deficientes visuais. Nesse sentido, buscamos apresentar o processo de construção do curso MOOC Audiodescritivo com conteúdos relacionados à química dos produtos de limpeza, além da importância do uso correto dos produtos de limpeza, a fim de evitar riscos à saúde ao replicar receitas milagrosas em casa sem fundamentação científica. A metodologia da pesquisa é qualitativa e exploratória. O resultado esperado com a aplicação e validação do MOOC é que o curso promova a conscientização acerca do uso correto desses produtos, possibilitando que pessoas cegas, com baixa visão e pessoas videntes com interesse no assunto compreendam que a mistura de produtos químicos pode afetar a saúde. Por fim, conclui-se que este estudo possibilita contribuir para o avanço da educação inclusiva, promovendo a inclusão digital e a divulgação científica dos conceitos químicos relacionados aos produtos de limpeza e seu uso correto no cotidiano.

Palavras-chave: Divulgação Científica. Educação Inclusiva. Ensino de Química. MOOC.

ABSTRACT. Massive Open Online Courses (MOOCs) play a fundamental role in the dissemination of scientific knowledge and digital inclusion, particularly by enabling access to knowledge through more accessible, dynamic, and interactive content. This article arose from concerns about the lack of inclusive digital tools for contextualized chemistry teaching. The objective of this research is to identify the contributions to the process of developing a MOOC using audio and audio description and its importance for promoting digital inclusion and scientific dissemination regarding the chemistry of cleaning products and their correct use for sighted and visually impaired people. In this sense, we seek to present the process of developing the Audio-Descriptive MOOC course with content related to the chemistry of cleaning products, as well as the importance of using cleaning products correctly to avoid health risks when replicating miracle recipes at home without scientific basis. The research methodology is qualitative and exploratory. The expected outcome of the MOOC's implementation and validation is that the course will raise awareness about the correct use of these products, enabling blind, visually impaired, and sighted individuals interested in the subject to understand that mixing chemicals can affect their health. Finally, it is concluded that this study contributes to the advancement

of inclusive education, promoting digital inclusion and the scientific dissemination of chemical concepts related to cleaning products and their correct use in everyday life.

Keywords: Scientific Dissemination. Inclusive Education. Chemistry Teaching. MOOC.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão digital, assim como a inclusão social é utilizada em diferentes contextos. Sendo assim, ela vai muito além do simples acesso às redes de computadores e à internet, sendo necessário saber utilizar com autonomia para obtenção de informações, conhecimentos e também para conseguir se comunicar com outras pessoas (Passerino; Montardo, 2007).

Dessa maneira, a inclusão digital também se faz importante no cenário de conquistas de direitos para autonomia do público da educação especial, uma vez que ela possibilita a universalização do acesso aos computadores e celulares conectados à rede de internet, permitindo que as pessoas consigam se comunicar, pesquisar e ter acesso à educação (Silveira, 2003).

Assim, surge a necessidade da abordagem da temática central deste artigo, que é a produção de um MOOC (*Massive Open Online Courses* - Cursos abertos online e massivos), que aborda conceitos de química contextualizados aos produtos de limpeza juntamente com a importância do seu uso correto, como ferramenta para promoção da inclusão digital e também da divulgação científica para os videntes em geral, pessoas cegas e com baixa visão frequentadoras do Instituto Luiz Braille do Espírito Santo[1].

Vale ainda ressaltar que o curso MOOC em questão é multiformato, ou seja, audiodescritivo, em áudio, em vídeos e em textos, sendo assim um diferencial em relação a outros MOOCs voltados para o ensino de química. Ademais, a temática em questão é importante para que a população consiga compreender os conceitos científicos envolvidos nos conteúdos de química que estão presentes no cotidiano. Além disso, outro motivo para trabalhar essa temática, é o fato de ser atual, uma vez que muitas pessoas replicam tudo que encontram na internet, como, por exemplo, a mistura de produtos de limpeza para limpar suas casas. Conforme é visto por meio de uma série de reportagens, essas misturas ocasionam danos à saúde ou até mesmo levam a óbito.

[1] O Instituto Luiz Braille do Espírito Santo é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, voltada a melhorar a qualidade de vida dos deficientes visuais de todo o estado do Espírito Santo.

Diante desses fatos, surge a seguinte problemática de pesquisa: *Quais são as contribuições da construção de um MOOC em áudio e audiodescrição na promoção da inclusão digital e divulgação científica sobre a química dos produtos de limpeza para videntes e deficientes visuais?*

Contemplando esse problema, o objetivo geral deste artigo consiste em identificar as contribuições no processo de construção de um MOOC em áudio e audiodescrição e sua importância para promoção da inclusão digital e divulgação científica acerca da química dos produtos de limpeza e seu uso correto para videntes e deficientes visuais. Para alcançar esse objetivo, elencam-se os seguintes objetivos específicos: a) desenvolver um MOOC em áudio e audiodescrição, com conceitos químicos relacionados aos produtos de limpeza e seu uso correto para pessoas videntes e pessoas com deficiência visual e b) abordar os conceitos químicos contextualizados aos produtos de limpeza, com foco na desmistificação e conscientização do seu uso correto.

2 TRABALHOS RELACIONADOS

Para conhecer o que já existe de maneira mais específica na produção das temáticas centrais da pesquisa, fez-se necessário pesquisar nas seguintes plataformas de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Google Acadêmico, Web of Science e no Portal de Periódicos Capes. Para escolha dos trabalhos, foram considerados os seguintes metadados: o título, ano, objetivo, local de publicação, resumo e as palavras-chave dos trabalhos. A escolha dos trabalhos pode ser visualizada no Quadro 1.

Quadro 1. Indicação de trabalhos relevantes

Autor e Ano	Título	Objetivo
(Anderson Dall Agnol et al., 2021).	Projeto de um Curso Mooc Acessível Para a Fabricação de Tecnologia Assistiva: um Relato de Experiência.	Apresentar os princípios do desenho universal e de acessibilidade digital utilizados na proposição do MOOC sobre fabricação digital destinado a pessoas com deficiência e profissionais da educação inclusiva.
(Kassandra de Oliveira Carneiro, 2023)	Pensar os Moocs na Formação Complementar em Educação Especial	Desenvolver um levantamento nacional da oferta de MOOCs voltados para Educação Especial e Inclusiva nos Institutos Federais.

(Olha Prokopenko et al., 2025)	O papel das tecnologias digitais para garantir a inclusão na educação a distância.	Examinar as formas que as tecnologias digitais estão possibilitando a inclusão na Educação a Distância (EaD) por meio das tecnologias assistivas.
(Alfred D'Agostino, 2021).	Ensino e aprendizagem acessíveis no curso de graduação em química e laboratório para alunos cegos e com baixa visão.	Sugerir maneiras práticas de melhora do ambiente de aprendizagem para alunos cegos e com deficiência visual, a partir de meios não visuais.

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Dessa maneira, pode-se dizer que a pesquisa em questão avança em relação às apresentadas no Quadro 1, devido tratar-se de um MOOC inclusivo multiformato, que aborda conceitos químicos contextualizados aos produtos de limpeza a fim de promover a divulgação científica e a inclusão digital, atendendo a videntes e deficientes visuais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Os *MOOCs* são cursos gratuitos, autoinstrucionais projetados para atender uma grande quantidade de alunos em diferentes localidades. Os MOOCs facilitam o acesso ao conhecimento por meio de conteúdos mais dinâmicos e interativos, favorecendo, portanto, o processo de difusão científica (Porto, 2022).

No que se refere ao cenário da educação, pode-se dizer que o impacto dos MOOCs tem sido significativo, visto que ele permite que pessoas do mundo inteiro consigam ter acesso ao conhecimento, possibilitando uma maior democratização do saber. Isso ocorre porque independente do nível de escolaridade, localidade e classe social dos indivíduos, eles conseguem aprender necessitando apenas de um computador e/ou celular com internet (Azevedo, 2023).

Em relação ao ensino de química, segundo Chassot (1990), quando se ensina química de maneira interligada ao dia a dia, é possível contribuir para formação de cidadãos que tenham uma visão mais abrangente e crítica do mundo em que vivem, passando a enxergar que a química não é algo distante da sua realidade. Desse modo, quando se ensina química de maneira contextualizada ao cotidiano, por meio do uso de temáticas como a vacinação, o uso de protetor solar e o uso correto dos produtos de limpeza, os alunos apresentam maior interesse para aprender, uma vez que esses conteúdos fazem mais sentido para eles e são apresentados de forma mais simples em sintonia com o dia a dia (Carvalho et al., 2013).

No que diz respeito à química dos produtos de limpeza, ela está presente de maneira direta ou indireta no cotidiano da população, por isso é essencial que os indivíduos compreendam como usar esses produtos de maneira correta e com segurança, visto que quando limpam suas casas acabam fazendo uma série de misturas, como, por exemplo a água sanitária com o sabão em pó, a reação química entre eles provoca a emissão de gases tóxicos como o gás cloro (De Toledo et al., 2024).

Dessa maneira, ao abordar a temática química dos produtos de limpeza é possível contribuir para a divulgação científica dos conceitos químicos para a população como um todo, evidenciando que a ciência está presente no cotidiano, promovendo a popularização de conceitos científicos básicos que podem garantir mais segurança e ajudar a evitar danos à saúde humana.

4 METODOLOGIA

A pesquisa em questão trata-se de um estudo qualitativo e exploratório, aplicado no contexto da educação e da inclusão digital. O trabalho baseou-se na produção de um curso MOOC multiformato em áudio, texto, vídeos, com o conteúdo de química contextualizado ao cotidiano das pessoas, ou seja, os conteúdos abordados estão relacionados com os produtos de limpeza.

O percurso metodológico foi dividido em quatro etapas fundamentais: revisão bibliográfica de literatura, estudos sobre a audiodescrição, estudo e escolha dos conteúdos de química para compor o curso, e por fim, a elaboração do Curso MOOC. A primeira etapa consistiu em realizar pesquisas bibliográficas de literatura sobre as principais temáticas da pesquisa em questão e fundamentação teórica. Já a segunda etapa diz respeito aos estudos da audiodescrição em si, leituras e fundamentações acerca da temática, e também ao início do processo de audiodescrição das imagens, HQs, definições em áudio e entre outros recursos de acessibilidade em áudio para serem inseridas no curso MOOC.

A terceira etapa foi pautada no estudo dos conteúdos de química contextualizados ao cotidiano relacionados aos Produtos de Limpeza que iriam compor o curso MOOC, sendo eles os seguintes: definição de Química; como ela está presente no dia a dia;

substâncias e misturas; definição dos produtos de limpeza; composição, funções e cuidados necessários ao utilizar os produtos de limpeza, entre outros conteúdos.

A última etapa do percurso metodológico diz respeito ao processo de construção efetivamente do curso MOOC *A Química dos Produtos de Limpeza* com uma carga horária de 30h. Desse modo, para desenvolver o curso, foi utilizado o modelo ADDIEM, que consiste nas seguintes etapas: Análise; Desenho; Desenvolvimento; Implementação; Avaliação e MOOC (Battestin; Santos, 2019, 2022).

A etapa de *Análise* consistiu em construir o projeto do curso, que contou com carga horária, público-alvo, ementa, justificativa, objetivos, conteúdos, metodologia, resultados esperados, avaliação da aprendizagem, bibliografia e entre outras informações. Nesse caso, é importante destacar o público-alvo, porque a inclusão digital proposta neste curso não é apenas para os indivíduos cegos e com baixa visão, mas também para as donas de casa, professores de química e pessoas da comunidade em geral que desejam aprender sobre o uso correto dos produtos de limpeza, a fim de prevenir danos à saúde.

Já a etapa *Desenho* diz respeito ao planejamento, ou seja, o momento em que foi realizada a elaboração do mapa de atividades que contém de modo detalhado os conteúdos, metodologias variadas e avaliações que o curso conterá. Em síntese, o mapa de atividades é um espelho da sala na plataforma Moodle de cursos abertos, onde o MOOC será disponibilizado.

No que se refere à etapa de *Desenvolvimento,* é nela em que o curso foi efetivamente construído, com o desenvolvimento das atividades avaliativas, resumos dos tópicos em áudio, audiodescrição, vídeos, jogos, HQs, mapas mentais, atividades utilizando a ferramenta H5P e textos.

Na Figura 1, visualiza-se um exemplo das atividades produzidas, que mostra a thumbnail de um vídeo produzido.

Figura 1 - Exemplo de vídeo desenvolvido pela autora para o curso MOOC



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Outro exemplo de material inserido no curso foi o mapa mental sobre funcionamento dos produtos de limpeza, que pode ser visualizado na Figura 2. Mas nesse mesmo curso MOOC existem outros mapas mentais sobre a classificação dos produtos de limpeza e também substâncias e misturas.

Figura 2 - Exemplo de mapa mental desenvolvido pela autora para o curso MOOC.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Além dos mapas mentais, foram produzidos outros recursos como palavras cruzadas, livro interativo e questionários utilizando a ferramenta H5P dentro da própria plataforma.

Já na etapa de *implementação,* foi realizada a configuração do curso, em que os materiais produzidos na etapa de desenvolvimento foram inseridos na plataforma. Dessa forma, o curso MOOC em questão conta com seis tópicos principais a nível conceitual. Além disso, apresenta também o tópico com as informações básicas sobre curso e outro tópico com a avaliação do curso e com acesso ao certificado, caso tenha sido alcançado desempenho acima de 60% nas atividades.

Ainda na etapa de implementação, evidencia-se que no curso MOOC foram utilizados os recursos de diversificadas mídias tornando-o mais didático para que assim os indivíduos de diferentes perfis possam ter maior interesse em aprender sobre a temática dos produtos de limpeza. Sobre esses recursos usados, alguns deles podem ser visualizados na Figura 3.

Figura 3 - Exemplo de um tópico trabalhado no MOOC com diversos recursos.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A próxima etapa é a *Avaliação,* que inicialmente contou com validação do MOOC por especialistas que analisaram desde o Eixo Tecnológico Estrutural e até o Eixo Pedagógico do curso. Embora o MOOC *A Química dos Produtos de Limpeza* ainda não tenha sido lançado na plataforma de cursos MOOCs do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do Ifes, ele já está sendo utilizado por pesquisadores

do grupo de pesquisa Pros@tec e por algumas pessoas com deficiência visual do Instituto Luiz Braille.

Em síntese, o MOOC multiformato é de extrema relevância por ser inclusivo e trabalhar conceitos químicos contextualizados aos produtos de limpeza a fim de promover a divulgação científica, popularização da ciência e contribuir para a inclusão digital, trazendo uma relevante contribuição social para população vidente de modo geral, pessoas cegas e com baixa visão.

Dessa forma, pode-se inferir que o curso trabalha uma temática que está presente no cotidiano e em notícias que abordam sobre o uso indevido dos produtos de limpeza, além de enfatizar o perigo que as misturas de produtos de limpeza podem ocasionar à saúde humana.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Algumas etapas desta pesquisa já foram realizadas, como, por exemplo, as pesquisas bibliográficas, os estudos acerca da audiodescrição, a audiodescrição das imagens e HQs, entre outros recursos de acessibilidade em áudio, definição dos conteúdos de química que compõem o curso MOOC, construção do curso MOOC em áudio e audiodescrição e o trabalho dos conteúdos químicos contextualizados aos produtos de limpeza com intuito de conscientizar acerca do uso correto.

O resultado esperado é, portanto, que o Curso MOOC multiformato com conceitos químicos relacionados aos Produtos de Limpeza promova a conscientização acerca do uso correto desses produtos, possibilitando que pessoas cegas, com baixa visão e pessoas videntes com interesse no assunto compreendam que a mistura de produtos químicos oferece risco à saúde. Como trabalhos futuros, a partir deste, recomenda-se que professores de outras áreas do conhecimento utilizem o MOOC de maneira inclusiva, a fim de promover a inclusão digital e a divulgação de conceitos científicos atrelados ao cotidiano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, objetivamos apresentar o processo de construção do curso MOOC *A Química dos Produtos de Limpeza* e sua importância para o processo de inclusão

digital das pessoas com deficiência visual e videntes. Além disso, o curso também contribui para o processo de divulgação científica, tornando acessível o conteúdo de química dos produtos de limpeza e seu uso correto a diferentes perfis de pessoas.

Os objetivos foram alcançados quando se identificam as contribuições da construção do curso MOOC multiformato, em situações recorrentes em que se criam muitas "receitas" para limpar as casas, a partir de misturas de diversos produtos de limpeza.

Além disso, o MOOC desenvolvido mostrou-se como uma ferramenta potencial para promoção da inclusão digital e da divulgação científica de conteúdos de química contextualizados ao cotidiano, apresentando ainda a possibilidade de aplicação da proposta em contextos educacionais diversificados, para além do ensino de química. Por fim, como pesquisadora, estudante e docente de química da educação básica, ao me deparar com a atual realidade da inclusão, do ensino de química e os recorrentes acidentes domésticos com uso incorreto dos produtos de limpeza, é possível sentir uma grande inquietação pessoal e profissional diante desse cenário, razão pela qual a temática em questão se mostrou tão importante e relevante.

REFERÊNCIAS

AGNOL, Anderson Dall; PERES, André; DE CASTRO BERTAGNOLLI, Silvia. Projeto de um curso MOOC acessível para a fabricação de tecnologia assistiva: um relato de experiência. **# Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2021.Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5071. Acesso em: 20 jun. 2025.

AZEVEDO, Bárbara Valentina de Araújo Gouveia Correa et al. **Os Massive Open Online Courses nas Instituições de Ensino Superior: O Modelo Pedagógico do Instituto Superior Técnico**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa (Portugal).Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/62736/1/ulfpie057392_tm.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BATTESTIN, Vanessa; SANTOS, Pollyanna Silva. ADDIEM – Um Processo para Criação de Cursos MOOC. **EaD Em Foco**, v. 12, n.1, 2022. Disponível em:https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1648. Acesso em: 25 nov. 2024.

BATTESTIN, Vanessa; SANTOS, Pollyana Silva. **Modelo ADDIEM - Processo para criação de cursos MOOC**. Espírito Santo: Cefor/Ifes, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1mCWmXBaNFQGOq3IaXYmiPxlvDBXE21-s/view. Acesso em: 20 nov.2024.

CARNEIRO, Kassandra de Oliveira. **Pensar os Moocs na formação complementar em educação especial.** 2023. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/3418. Acesso em: 15 abr. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. **O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas.** Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, v. 1, p. 1-19, 2013.

CHASSOT, Attico. **A educação no ensino da química**. Unijuí: Ed. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1990.

D'AGOSTINO, Alfred . Accessible teaching and learning in the undergraduate chemistry course and laboratory for blind and low-vision students. **Journal of Chemical Education**, v. 99, n. 1, p. 140-147, 2021.Disponível em: https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00285. Acesso em: 12 nov. 2024.

DE TOLEDO, Marcelo Penteado et al. Os produtos de limpeza como tema contextualizador no ensino de química: relato de uma experiência exitosa na Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8634/5170. Acesso em: 12 fev. 2025.

PASSERINO, Liliana M.; MONTARDO, Sandra Portella. Inclusão digital e acessibilidade digital: interfaces e aproximações conceituais. **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, v. 16, p. 1-17, 2007.Disponível em: https://redessociaiseinclusao.pbworks.com/f/ID-acess_compos_2007_vers%C3%A3o+final.pdf. Acesso em 14 abr.2025

PORTO, Bruno. **Potencialidades da gamificação no Ensino de Ciências.** 2022.Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1931. Acesso em: 20 nov. 2024.

PROKOPENKO, Olha et al.THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ENSURING THE INCLUSIVITY OF DISTANCE EDUCATION. **Revista Conrado** , v. 21, n. 103, p. e4431-e4431, 2025. Disponível em: https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/443. Acesso em: 08 set. 2025.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. In.: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSINO, João. (Org). **Software livre e inclusão digital.** São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003, p. 17-47.

Sobre os autores

Mylena Sarah Louzada Rodrigues
Mestranda do Programa de Pós Graduação EDUCIMAT do Ifes e licenciada em Química pelo IFES.
E-mail: mylenasarah123@gmail.com

Márcia Gonçalves de Oliveira
Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes-Cefor), e doutora em Engenharia Elétrica (2013) pela UFES.
E-mail: clickmarcia@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

FORMAÇÃO DE CONTEUDISTAS NO ENSINO A DISTÂNCIA: DESAFIOS POSSÍVEIS

CONTENT DEVELOPER TRAINING IN DISTANCE EDUCATION: POSSIBLE CHALLENGES

FORMACIÓN DE CREADORES DE CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: DESAFÍOS POSIBLES

Maria Ione Feitosa Dolzane
Universidade Federal do Amazonas

Ketlen Karine Teles Lucena
Universidade Federal do Amazonas

Guilherme Araújo Soares
Universidade Federal do Amazonas

Icaro Feitosa Dolzane
Instituto Brasileiro de Biotecnologia e Inovação

Eduardo de Castro Gomes
Universidade Federal do Amazonas

Elaine Harada
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO. O artigo analisa a formação de conteudistas na Educação a Distância (EaD), tendo como problema central a inadequação de materiais, metodologias e recursos utilizados em cursos na região amazônica, que muitas vezes não dialogam com as especificidades locais e comprometem a efetividade da aprendizagem. O objetivo é compreender os sentidos atribuídos por alunos e utilizá-los como ferramenta no processo formativo, mapeando limites e potencialidades da produção de conteúdos digitais e indicando caminhos para práticas pedagógicas inovadoras na modalidade a distância. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, organizada em fases entre 2023 e 2026, com coleta de dados por meio de questionários, observações em ambientes virtuais e análise documental. Os resultados parciais apontam dificuldades de acesso tecnológico, fragilidade das infraestruturas dos polos e inadequação de recursos didáticos, reforçando que a padronização da EaD não atende às condições regionais e reproduz desigualdades. Por outro lado, emergem práticas inovadoras inspiradas nos saberes locais, indicando possibilidades de reinvenção da formação docente em sintonia com a cibercultura e a inteligência coletiva que são nova condição cultural criada pela difusão das tecnologias digitais, especialmente da internet, marcada pela interatividade, hipertextualidade e virtualização. Conclui-se que a formação de conteudistas deve considerar os professores como designers de experiências de aprendizagem, capazes de articular metodologias ativas, tecnologias digitais e saberes comunitários em ecossistemas inclusivos e colaborativos. O estudo contribui para a construção de políticas institucionais mais sensíveis às especificidades

amazônicas e para a consolidação de comunidades de aprendizagem que tornem a EaD um espaço inventivo e emancipador.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação docente. Conteudistas. Amazônia. Cibercultura.

ABSTRACT. This article analyzes the training of content developers in Distance Education (DE), addressing as a central issue the inadequacy of materials, methodologies, and resources used in courses in the Amazon region, which often fail to dialogue with local specificities and compromise learning effectiveness. The objective is to understand the meanings attributed by students and use them as tools in the training process, mapping the limits and potential of digital content production and indicating pathways for innovative pedagogical practices in distance learning. The research adopts a qualitative approach, exploratory and descriptive in nature, organized in phases between 2023 and 2026, with data collection through questionnaires, observations in virtual environments, and document analysis. Partial results indicate technological access difficulties, fragile infrastructure in learning centers, and inadequate teaching resources, reinforcing that the standardization of DE does not meet regional conditions and reproduces inequalities. On the other hand, innovative practices inspired by local knowledge emerge, pointing to possibilities for reinventing teacher education in tune with cyberculture and collective intelligence—the new cultural condition created by the diffusion of digital technologies, especially the internet, marked by interactivity, hypertextuality, and virtualization. It is concluded that content developer training should consider teachers as designers of learning experiences, capable of articulating active methodologies, digital technologies, and community knowledge in inclusive and collaborative ecosystems. The study contributes to the construction of institutional policies more sensitive to Amazonian specificities and to the consolidation of learning communities that make DE an inventive and emancipatory space.

Keywords: Distance Education. Teacher training. Content developers. Amazon. Cyberculture.

RESUMEN. El artículo analiza la formación de creadores de contenidos en la Educación a Distancia (EaD), teniendo como problema central la inadecuación de materiales, metodologías y recursos utilizados en cursos de la región amazónica, que muchas veces no dialogan con las especificidades locales y comprometen la efectividad del aprendizaje. El objetivo es comprender los significados atribuidos por los estudiantes y utilizarlos como herramienta en el proceso formativo, mapeando los límites y potencialidades de la producción de contenidos digitales e indicando caminos para prácticas pedagógicas innovadoras en la modalidad a distancia. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza exploratoria y descriptiva, organizada en fases entre 2023 y 2026, con recolección de datos mediante cuestionarios, observaciones en entornos virtuales y análisis documental. Los resultados parciales señalan dificultades de acceso tecnológico, fragilidad de la infraestructura de los polos y la inadecuación de recursos didácticos, reforzando que la estandarización de la EaD no atiende a las condiciones regionales y reproduce desigualdades. Por otro lado, emergen prácticas innovadoras inspiradas en los saberes locales, lo que indica posibilidades de reinvención de la formación docente en sintonía con la cibercultura y la inteligencia colectiva, nueva condición cultural creada por la difusión de las tecnologías digitales, especialmente de internet, marcada por la interactividad, la hipertextualidad y la virtualización. Se concluye que la formación de creadores de contenidos debe considerar a los docentes como diseñadores de experiencias de aprendizaje, capaces de articular metodologías activas, tecnologías digitales y saberes comunitarios en ecosistemas inclusivos y colaborativos. El estudio contribuye a la construcción de políticas institucionales más sensibles a las especificidades amazónicas y a la consolidación de comunidades de aprendizaje que conviertan la EaD en un espacio inventivo y emancipador.

Palabras clave: Educación a Distancia. Formación docente. Creadores de contenidos. Amazonia. Cibercultura.

1 INTRODUÇÃO

Este texto traz um recorte de um projeto amplo de investigação que se organiza em guarda-chuva de pesquisas, reunindo diferentes trabalhos de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Amazonas e do Curso de Especialização em Tecnologias Digitais para o Ensino, atuantes no grupo de pesquisa Conexões[1]. Essa configuração coletiva foca o olhar sobre a formação de professores conteudistas na modalidade a distância, permitindo analisar, de modo transdisciplinar, os processos de produção de conteúdo para a Educação a Distância no Amazonas.

O foco foi dado ao curso de Tecnologia em Gestão Ambiental (TGA), ofertado pelo Programa REUNI DIGITAL, atualmente descontinuado desde 2023, mas no Amazonas, devido às grandes dificuldades de infraestrutura e logística, uma turma iniciou no segundo semestre de 2023 com encerramento previsto para o segundo semestre de 2026.

Desse modo, dentre as discussões e debates gerados no grupo de pesquisa Conexões, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Amazonas, estão a produção e uso de conteúdos produzidos para oferta de cursos na modalidade de Ensino a Distância nas comunidades ribeirinhas e rurais.

Devido a grande dificuldade de recursos enfrentada no Programa Reuni foi necessário desafiar professores responsáveis pela produção de conteúdo a produzirem materiais que pudessem dialogar com os estudantes, no sentido de suprir as carências de recursos humanos no decorrer do curso.

Diante de objetos[2] de aprendizagem bem elaborados e outros conteúdos muito generalizados, a análise se ancora na necessidade de compreender como esses materiais dialogam com as especificidades amazônicas e de que forma influenciam a experiência

[1] -Grupo de Pesquisa Conexões: Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no contexto amazônico. https://www.youtube.com/@pesquisaconexoesufam.

[2] Objetos de Aprendizagem (OAs) são recursos digitais desenvolvidos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Um objeto de aprendizagem é qualquer material modular, reutilizável e interativo, criado para ensinar ou treinar um conceito, habilidade ou conteúdo específico.

formativa desses estudantes, uma vez que a coordenação do curso se depara com as comparações, reclamações e até reivindicações dos discentes quanto a esses materiais.

O termo professor conteudista é entendido como o docente responsável pela concepção de conteúdos didáticos digitais, materiais didáticos elaborados em suportes eletrônicos, acessíveis em computadores, tablets, celulares ou ambientes virtuais de aprendizagem (como Moodle, Google Classroom etc.) Eles não se reduzem a textos digitalizados, mas incluem produções multimodais (texto, áudio, vídeo, imagem, hiperlinks, simulações) que exploram as linguagens e potencialidades do meio digital.

Dentre as funções pedagógicas, esses objetos de aprendizagem podem mediar o acesso ao conhecimento em ambientes digitais; promover interatividade e participação ativa (ex.: quizzes com feedback imediato); Aproximar teoria e prática por meio de simulações e estudos de caso multimídia; Favorecer inclusão (quando incluem legendas, audiodescrição, versões em texto); e principalmente valorizar o contexto cultural e regional quando adaptados à realidade dos estudantes (por exemplo, materiais digitais que usam exemplos amazônicos em EaD na região Norte).

Conceitos como cibercultura (LÉVY, 2010) que traduz o ambiente cultural da era digital em rede; metodologias ativas(MORAN, 2015) abordagens pedagógicas centradas no estudante, nas quais o aprendiz deixa de ser um receptor passivo de informações e passa a ser protagonista do processo de aprendizagem, construindo conhecimento por meio da participação, experimentação e resolução de problemas reais; e ecossistemas (KENSKI, 2012) ambiente em que diferentes componentes (professores, alunos, plataformas digitais, metodologias, conteúdos, saberes locais) interagem, são centrais para compreender os desafios e potencialidades dessa produção. O objetivo é analisar os sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos em processo formativo, mapeando limites e potencialidades da EaD e apontando caminhos para práticas pedagógicas inovadoras.

A cultura que emerge das interações humanas mediadas pelas tecnologias digitais em rede são apontadas por Pierre Lévy (2010) como a nova condição cultural criada pela difusão das tecnologias digitais, especialmente da internet, marcada pela interatividade, hipertextualidade e virtualização, dando contorno a cibercultura, espaço onde a interatividade (todos podem produzir e compartilhar conteúdo); a hipertextualidade (conhecimento construído em redes, não linearmente), convergência de mídias (texto,

áudio, vídeo e imagem se integram); a temporalidade flexível (aprendizagem em qualquer lugar, a qualquer tempo). Tudo isso pode se fazer presente na EaD e transformar o ambiente de ensino-aprendizagem em um ecossistema digital regional, no qual professores e estudantes produzem, compartilham e remixam conteúdos em rede.

A pesquisa ancora-se na perspectiva qualitativa, com coleta de dados ainda parciais, realizada por meio de questionários com alunos, além de registros de atividades no Moodle, principalmente nos questionários de avaliação e documentos institucionais. Esse primeiro movimento busca compreender os sentidos atribuídos ao conteúdo selecionado pelos diferentes sujeitos no processo formativo, suas percepções sobre a modalidade e as implicações disso para a produção de materiais/conteúdos e estratégias pedagógicas e suas metodologias.

A ampliação do debate sobre a formação de conteudistas em EaD também exige considerar a complexidade das transformações contemporâneas no campo educacional, impulsionadas pela expansão das tecnologias digitais e pela consolidação de uma cultura em rede.

2 PROCESSO DA PESQUISA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, estruturada em um período de três anos, compreendendo julho de 2023 a julho de 2026, período de oferta única do curso. O percurso metodológico foi planejado em fases, de modo a contemplar desde o levantamento inicial das necessidades formativas até a consolidação dos resultados, concomitante à oferta do curso TGA (Tecnologia em Gestão Ambiental) ofertado pelo Reuni Digital, programa já descontinuado.

Na fase inicial, entre julho de 2023 e dezembro de 2023, foram realizados o mapeamento documental, a análise do projeto pedagógico do curso e a construção do referencial teórico das pesquisas, com base em autores como Charlot (2005), Tardif (2002), Pimenta (2002), Lévy (2010), Moran (2015) e Kenski (2012) dentre outros. Esse momento foi dedicado a situar a pesquisa no contexto da cibercultura e a delimitar os objetivos e procedimentos da investigação, articulando com as discussões do grupo de pesquisa certificado; Conexões: Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no contexto amazônico.

Na segunda fase, de janeiro de 2024 a dezembro de 2024, concentramo-nos na coleta de dados exploratória, envolvendo entrevistas abertas e grupos focais com alunos, tutores e coordenadores de polo, bem como a observação das práticas em ambientes virtuais de aprendizagem. Essa etapa visou compreender as percepções dos sujeitos sobre a produção de conteúdos e as práticas metodológicas em EaD, na oferta do curso em questão.

A terceira fase, será desenvolvida entre janeiro de 2025 a dezembro de 2025, consistir-se-á na análise de dados e na triangulação das informações que estão sendo ainda coletadas. Serão utilizadas técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a identificação de categorias e subcategorias que expressarão os sentidos atribuídos pelos sujeitos à formação docente e à produção de conteúdos digitais. A fase final, de janeiro a julho de 2026, contemplará a sistematização dos resultados e a elaboração de propostas metodológicas para a formação de conteudistas, de modo a subsidiar políticas institucionais e novas práticas pedagógicas na modalidade a distância.

Nesse momento, o diálogo entre os diferentes trabalhos vinculados ao mestrado e à especialização revela-se essencial para consolidar a pesquisa como um verdadeiro guarda-chuva de investigações que dialogam entre si, mantendo uma discussão ativa no grupo de pesquisa. Assim, a metodologia articula o acompanhamento longitudinal do processo formativo, a escuta ativa de diferentes sujeitos e a análise crítica dos dados, produzindo conhecimento situado e socialmente relevante como poderemos constatar no recorte dos resultados das revisões de literatura.

2.1 Um recorte de antecipação: as limitações na EaD no contexto da região amazônica.

Quadro 1 - Escuta de estudantes do curso e tutores

Categoria Analítica	Fala do Entrevistado	Análise Crítica

1. Dificuldades de acesso tecnológico	*Estudante (Polo Ribeirinho):* "Às vezes a internet cai durante a videoaula e eu só consigo acompanhar pelo material em PDF no celular. O problema é que nem sempre o PDF traz exemplos claros da nossa realidade."	Mostra a necessidade de materiais alternativos e leves (PDF + áudio + roteiro).
	Tutor: "A principal adaptação que precisei fazer foi converter as videoaulas em áudio para os alunos baixarem. Isso garantiu que mesmo com pouca internet eles pudessem estudar."	Demonstra a importância da adaptação tecnológica pelo tutor que aparece como coprodutor ou codesign.
2. Fragilidade da infraestrutura e padronização	*Estudante (Trabalhador urbano):* "O conteúdo falava de indústrias do Sul do Brasil. Aqui no polo a gente trabalha com questões ambientais ligadas aos igarapés. Ficava difícil aplicar o que aprendia."	Reforça a crítica ao simulacro[3] de formação, quando materiais não dialogam com o contexto amazônico.
	Tutor: "Percebi que muitos materiais eram genéricos, sem ligação com a Amazônia. Precisei criar exemplos locais, como descarte de resíduos em feiras ribeirinhas, para manter o interesse dos estudantes."	Indica o papel ativo do tutor como mediador e adaptador.
3. Práticas inovadoras e saberes locais	*Estudante (Comunidade rural):* "A atividade que mais me ajudou foi quando usamos exemplos da agricultura daqui. Consegui relacionar direto com o que vivo e aprendi como aplicar técnicas de gestão ambiental."	Evidencia a força da aprendizagem significativa quando conteúdos se conectam à realidade local.
	Tutor: "Quando pedi para os alunos fazerem mapas conceituais sobre legislação ambiental comparando com a realidade dos igarapés, eles se engajaram mais e produziram ótimos trabalhos coletivos."	As metodologias ativas podem ser adaptadas à EaD amazônica.

[3] Origem filosófica: em Jean Baudrillard e também em Deleuze, o simulacro remete a uma "cópia sem original" ou a uma representação que esconde a ausência de uma realidade. Na Educação a Distância (EaD): O termo é usado para criticar cursos e materiais que aparentam qualidade ou inovação, mas que, na prática, não oferecem condições efetivas de formação.

4. Potencialidades da mediação pedagógica	*Estudante:* "O tutor sempre adaptava os prazos quando a internet caía. Isso me motivava a continuar no curso."	Reforça a importância da flexibilidade pedagógica para reduzir evasão.
	Tutor: "Muitos alunos ficam ansiosos com prazos, então comecei a enviar roteiros semanais com as atividades em versões mais leves. Isso diminuiu bastante a evasão."	Demonstra que a mediação tutorial ativa é fundamental para permanência.
5. Participação e motivação	*Estudante (Polo urbano):* "Quando o professor trouxe exemplos de manejo de resíduos em comunidades ribeirinhas, percebi que a EaD podia realmente ajudar a transformar nossa realidade."	Destaca o potencial da EaD como ferramenta de emancipação local.
	Tutor: "Os fóruns funcionaram melhor quando propus debates sobre problemas ambientais da própria comunidade dos alunos. Eles se sentiram parte do processo."	Mostra como a participação aumenta quando os temas são contextualizados.
6. Inclusão e acessibilidade	*Estudante com deficiência visual:* "Consegui acompanhar bem os conteúdos quando havia descrição nas imagens, mas em muitos casos esse recurso não existia, o que dificultou muito meu aprendizado."	Expõe a necessidade de acessibilidade universal nos materiais digitais.

Fonte: dados dos arquivos da pesquisa.

As falas de estudantes e tutores evidenciam a tensão entre os limites estruturais da EaD no Amazonas e as possibilidades de inovação pedagógica. Essa realidade pode ser analisada à luz de autores que discutem a cibercultura, as metodologias ativas e os ecossistemas de aprendizagem.

Do ponto de vista da cibercultura, Pierre Lévy (2010) aponta que a cultura digital é marcada pela interatividade, hipertextualidade e virtualização. As falas dos estudantes revelam, contudo, que o acesso desigual à internet limita o exercício pleno dessa interatividade. O estudante que relata depender apenas de PDFs ilustra como a cibercultura, em contextos de baixa conectividade, exige adaptações que mantenham a essência da participação e do compartilhamento, mesmo que em formatos simplificados.

As metodologias ativas, segundo Moran (2015), colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. As falas mostram que quando os conteúdos digitais dialogam com a realidade local – por exemplo, ao abordar práticas agrícolas amazônicas ou o manejo de igarapés – os alunos se engajam de forma mais crítica e significativa. Esse dado empírico reforça que as metodologias ativas não podem ser dissociadas da contextualização sociocultural.

Kenski (2012) define as tecnologias como ecossistemas de aprendizagem, nos quais múltiplos recursos e linguagens interagem. As adaptações relatadas pelos tutores – conversão de videoaulas em áudios, elaboração de roteiros impressos e uso de mapas conceituais colaborativos – exemplificam como os ecossistemas de aprendizagem se reconfiguram em resposta às condições locais, garantindo a inclusão e a permanência dos estudantes.

A crítica ao "simulacro de formação", discutida por Andrade, Santos e Sousa (2022), também encontra eco nas falas: materiais genéricos, produzidos sem vínculo com o contexto amazônico, comprometem a efetividade da formação. O relato de um estudante sobre conteúdos relacionados a indústrias distantes confirma essa crítica, indicando que a padronização reforça desigualdades ao invisibilizar realidades regionais.

Assim, a análise integrada das falas e dos referenciais teóricos reforça que a formação de conteudistas deve ser pensada em chave crítica e criativa: compreender o docente como designer de experiências de aprendizagem (Moran, 2015), capaz de articular metodologias ativas, recursos digitais multimodais e saberes comunitários em ecossistemas inclusivos (Kenski, 2012), valorizando a inteligência coletiva (Lévy, 2010). Esse movimento é fundamental para transformar a EaD na Amazônia em um espaço emancipador, que supera os limites da padronização e responde às especificidades socioculturais e tecnológicas da região.

3 A FORMAÇÃO ASSUME NOVOS CONTORNOS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

A formação docente, segundo Charlot (2005), implica dotar-se de competências que possibilitem gerir tensões e construir mediações entre práticas e saberes. Essa perspectiva adquire contornos ainda mais significativos na realidade amazônica, onde os professores se deparam cotidianamente com o desafio de articular diferentes contextos socioculturais

e as condições específicas de ensino, muitas vezes marcadas pela escassez de recursos e pelas distâncias geográficas.

Tardif (2002) acrescenta que grande parte do que os professores sabem sobre ensinar provém de sua história de vida escolar, o que significa que suas práticas estão impregnadas das experiências formativas construídas em contextos locais e regionais, em que a escola frequentemente se torna um espaço de referência comunitária. Nesse sentido, compreender a docência na Amazônia implica valorizar as trajetórias singulares desses sujeitos e o modo como elas influenciam a construção de seus saberes profissionais.

Já Pimenta (2002) reforça que articular as experiências docentes como ponto de partida possibilita reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social, o que é aprofundado por Pimenta e Ghedin (2002) ao salientarem que a formação precisa emergir do diálogo entre a prática vivida e a reflexão crítica. No contexto amazônico, essa articulação assume uma relevância particular, uma vez que a formação dos professores não pode ser pensada apenas a partir de modelos universais, mas deve ser reinventada continuamente em diálogo com as necessidades locais, respeitando a diversidade cultural, a riqueza dos saberes comunitários e os desafios impostos pela realidade regional.

No entanto, quando situada no contexto da cibercultura, a formação assume novos contornos, pois a emergência das tecnologias digitais transforma não apenas os modos de ensinar, como também as formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

Para Pierre Lévy (2010), vivemos sob o movimento da inteligência coletiva, em que o conhecimento se distribui em rede, circula entre diferentes atores e se reconfigura constantemente pelas interações. Isso significa que a formação de professores precisa considerar a construção colaborativa do saber, de modo que o docente não seja mais a fonte exclusiva de informações, mas um mediador capaz de fomentar a participação, a coautoria e a partilha de sentidos em ambientes virtuais e presenciais.

Moran (2000; 2015) reforça que, diante desse cenário, o professor deve assumir o papel de designer de experiências de aprendizagem, planejando e organizando percursos formativos que integrem metodologias ativas, recursos digitais e situações que estimulem a autonomia e a criticidade dos estudantes. Nesse sentido, formar professores na contemporaneidade implica capacitá-los para atuar em ecossistemas híbridos de aprendizagem, nos quais a sala de aula se conecta a ambientes digitais, permitindo que o

ensino dialogue com a realidade social e cultural dos alunos. O docente torna-se, assim, não apenas transmissor de conteúdos, mas criador de experiências significativas que permite envolvimento dos estudantes em processos de investigação, reflexão e produção coletiva.

Kenski (2012), por sua vez, observa que as tecnologias constituem verdadeiros ecossistemas de aprendizagem, nos quais múltiplos recursos, linguagens e mídias se inter-relacionam, demandando dos professores novas competências críticas e criativas. A formação docente, portanto, não pode se restringir à apropriação instrumental das tecnologias, mas deve possibilitar a compreensão dos impactos sociais, culturais e políticos que permeiam seu uso. Em um contexto de rápidas transformações, o professor precisa desenvolver a capacidade de interpretar esses ecossistemas, de reinventar continuamente sua prática e de promover a inclusão digital, assegurando que os estudantes possam participar ativamente da cultura em rede.

Assim, a formação de professores na contemporaneidade, inspirada nas reflexões de Lévy, Moran e Kenski, precisa ir além do domínio técnico das ferramentas: trata-se de construir uma prática pedagógica que valorize a inteligência coletiva, promova experiências de aprendizagem inovadoras e responda de forma crítica e criativa às demandas complexas da sociedade em rede.

4 LIMITES E POTENCIALIDADES DAS PRÁTICAS ATUAIS NA FORMAÇÃO DE CONTEUDISTAS

A presente pesquisa, concebida como um guarda-chuva que integra diferentes investigações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e da Especialização em Tecnologias Digitais para o Ensino, busca produzir resultados que ultrapassem diagnósticos isolados e apontem para um horizonte coletivo de transformação. Ao ouvir os alunos e tutores, esperamos trazer à tona vozes plurais, que constituem a verdadeira tessitura da inteligência coletiva no contexto da educação a distância na Amazônia.

Como resultados, vislumbramos a possibilidade de mapear criticamente os limites e potencialidades das práticas atuais de produção de conteúdos, dos materiais didáticos utilizados e das metodologias aplicadas. O discurso dos sujeitos entrevistados deverá

revelar tanto os aspectos que dificultam a aprendizagem, especialmente quando os recursos e materiais não dialogam com a realidade amazônica, quanto as práticas inovadoras que emergem de experiências locais, apontando para caminhos de reinvenção.

Esperamos também que a pesquisa contribua para a consolidação de um modelo de formação docente que seja mais aberto, crítico e criativo. Um modelo que considere os professores como designers de experiências de aprendizagem (Moran, 2015), capazes de articular metodologias ativas, recursos digitais e saberes locais em ecossistemas de aprendizagem inclusivos e vivos (Kenski, 2012). Em sintonia com Charlot (2005), Tardif (2002) e Pimenta (2002), tais resultados devem mostrar que a formação se constrói tanto no movimento reflexivo sobre a prática quanto na incorporação da experiência histórica dos docentes, reconfigurada agora pelo movimento da cibercultura (Lévy, 2010).

5. CONSIDERAÇÕES

A análise crítica nessa primeira etapa dos materiais produzidos por professores conteudistas no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental (TGA), ofertado no âmbito do Programa REUNI Digital, evidencia que a EaD na Amazônia enfrenta limites estruturais e pedagógicos significativos, mas também revela caminhos promissores de inovação. As falas de estudantes e tutores demonstram que a conectividade precária, a padronização dos materiais e a ausência de contextualização regional comprometem o engajamento e a permanência dos alunos. Contudo, estratégias locais de adaptação – como a conversão de videoaulas em áudios, a produção de roteiros impressos e a inclusão de exemplos amazônicos – mostraram-se eficazes para reduzir a evasão e ampliar a participação.

Os dados empíricos, articulados com a literatura, reforçam que a formação de conteudistas precisa ser compreendida em uma perspectiva crítica: o professor deve ser visto como designer de experiências de aprendizagem, capaz de integrar metodologias ativas (Moran, 2015), ecossistemas digitais multimodais (Kenski, 2012) e práticas colaborativas ancoradas na inteligência coletiva (Lévy, 2010). A superação do 'simulacro de formação' (Andrade; Santos; Sousa, 2022) requer materiais que sejam, ao mesmo tempo, tecnicamente acessíveis, culturalmente contextualizados e pedagogicamente inovadores.

Conclui-se que o fortalecimento da EaD amazônica depende da consolidação de diretrizes institucionais para a produção de conteúdos digitais, que considerem: formatos

leves e acessíveis, inclusão de estudos de caso amazônicos, adaptação pedagógica rápida em contextos de baixa conectividade e promoção de práticas de coautoria. Ao assumir esses princípios, a EaD poderá se constituir em espaço inventivo, inclusivo e emancipador, alinhado à cibercultura e comprometido com a justiça social e educacional na região.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho; SANTOS, Sandra Alice Aires dos; SOUSA, Vivianne Batista Riker de. **Ensino a distância no amazonas**: o simulacro da formação profissional em serviço social. **Temporalis**, *[S. l.]*, v. 22, n. 44, p. 253–268, 2022. DOI: https://doi.org/10.22422/temporalis.2022v22n44p253-268.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FILGUEIRA, Maria Terezinha Neves. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto amazônico**: a trajetória do Projeto “Aula em Casa” no município de Jutaí/AM. 2024. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: EUPG, 2015. p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Renan dos Santos; SOUZA, Elda Santos de; SANTOS, Francianne Farias dos; MAIA, Samia Darcila Barros; OLIVEIRA, Patrícia Barroso de; SANTOS, Sammya Danielle Florencio dos; SOUZA, Cleverton José Farias de FERREIRA, Lúcio Fernandes. Educação a distância e a evasão no ensino superior no contexto amazônico: um estudo de revisão de literatura. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 9, n. 11, p. e80291110572, 2020. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10572.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZENHA, Leonardo; LOPES, Raquel. **Entre rios, veredas e florestas**: educação a distância e acesso à formação superior na Amazônia. Educação & Sociedade, *[S. l.]*, v. 45, p. e284669, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.284669.

Sobre os autores

Maria Ione Feitosa Dolzane

Doutora em Educação e tecnologia. Mestrado em Educação e Gestão aberta em plataformas digitais. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas-UFAM - atuando no Centro de Educação a Distância na área de Gestão de Projetos e Sistemas para a Educação a Distância. Professora orientadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPG-ECIM). Áreas de interesse: Comunicação, Tecnologia e Conhecimento para a Educação Presencial e a Distância; Mediações Didáticas e Tecnológicas em ambientes virtuais; Avaliação de produção de Material Didático para Educação a Distância.
E-mail:ionedolzane@ufam.edu.br

Ketlen Karine Teles Lucena

Atualmente é professora Associada na Universidade Federal do Amazonas, lotada no Centro de Educação a Distância. Vem atuando principalmente nas seguintes áreas de pesquisa: Informática na Educação, Educação a Distância e Inteligência Artificial. Possui Doutorado em Informática, na área de Inteligência Artificial, com ênfase em Informática na Educação e Mestrado em Informática, com ênfase em Recuperação de Informação, ambos pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Eduardo de Castro Gomes

Professor Associado 2 na Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Doutor em Educação e Contemporaneidade (2022) pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Linha de pesquisa IV - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos. Líder do Grupo de Pesquisa Conexões: Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no contexto amazônico (Ufam).

Mestre em Educação (2006) e graduado em Jornalismo (1997), ambos pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). .
E-mail: edu@ufam.edu.br

Elaine Harada Teixeira de Oliveira
Professora Associada do Instituto de Computação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Física Aplicada pela Universidade de São Paulo (USP/São Carlos) e bacharel em Ciências de Computação pela Universidade de São Paulo (USP/São Carlos). É editora associada da Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE) e membro do comitê gestor da Rede de Inovação para Educação Brasileira (Rede IEB).

Guilherme Araujo Soares
Doutorando em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Integrante do Grupo de Pesquisa Conexões: Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no contexto amazônico (UFAM/CNPq).
E-mail: guilhermearaujo.soares18@gmail.com

Icaro Feitosa Dolzane
Analista de Sistemas do Instituto Brasileiro de Biotecnologia e Inovação com experiência em gestão de backlog, definição de requisitos, priorização de funcionalidades e acompanhamento da eficiência de sistemas. Atua com foco em valor de negócio, comunicação entre stakeholders e melhoria contínua em ambientes ágeis. Possui experiência no desenvolvimento de sistemas web, abrangendo tanto a construção de APIs REST quanto o desenvolvimento de telas responsivas para aplicações web. Com habilidades que se estendem ao inglês técnico (Certificação B1 Preliminary), garantindo proficiência na leitura, escrita e tradução de documentos e especificações técnicas.
E-mail: icaro.dolzane@ibbi.org.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

RETRATO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - 2023

OVERVIEW OF THE INSTITUCIONALIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION - 2023

PANORAMA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA - 2023

Constantino Dias da Cruz Neto
Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT

Vanessa Battestin
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Filipe Andrade La Gatta
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IFSudesteMG

Claudete de Jesus Ferreira da Silva
Instituto Federal do Piauí - IFPI

RESUMO. O presente trabalho é um recorte do relatório produzido com dados do ano de 2023 sobre o processo de institucionalização da Educação a Distância na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira. Organizado a cada dois anos pelo Grupo de Trabalho de Educação a Distância, ligado ao Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, o levantamento mostra os resultados da análise de questões objetivas e discursivas sobre o avanço da modalidade a distância nas instituições. Os respondentes são os gestores da educação a distância das 41 instituições que fazem parte da rede. Se nas edições anteriores do levantamento ficava evidente que a educação a distância possuía dificuldades, como resistências internas e externas, falta de recursos financeiros e de pessoal, nesta edição os efeitos da Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica n. 713/2021, ligada ao Ministério da Educação, podem ser sentidos por meio do retrocesso na expansão da modalidade a distância, sobretudo no aspecto da estrutura administrativa que, por meio desta portaria, passa a limitar modelos de gestão da modalidade. Embora os dados indiquem aumento no número de matrículas em cursos a distância entre 2021 e 2023, ele não vem acompanhado de melhorias estruturais e podem indicar o início de um período de precarização da educação a distância no Brasil.

Palavras-chave: Institucionalização. EaD. Conif. Institutos Federais.

CC BY

ABSTRACT. This work is an excerpt from the report produced with data from 2023 on the process of institutionalizing Distance Education within the Network of Professional, Scientific, and Technological Education in Brazil. Organized every two years by the Distance Education Working Group, linked to the Forum of Education Leaders of the National Council of Institutions of the Federal Network of Scientific and Technological Education, the survey presents the results of the analysis of objective and discursive questions regarding the advancement of distance learning in the institutions. The respondents are the distance education managers from the 41 institutions that make up the network. While previous editions of the survey made it clear that distance education faces challenges such as internal and external resistance, lack of financial and human resources, in this edition the effects of Ordinance No. 713/2021 of the Secretary for Professional and Technological Education, linked to the Ministry of Education, can be felt through the setback in the expansion of distance learning, especially in terms of administrative structure which, through the ordinance, now limits management models for the modality. Although the data show an increase in enrollments in distance learning courses between 2021 and 2023, this is not accompanied by structural improvements and may indicate the beginning of a period of precariousness of distance education in Brazil.

Keywords: Instuticionalization. Distance Learning. Conif. Federal Institutes.

RESUMEN. El presente trabajo es un recorte del informe producido con datos del año 2023 sobre el proceso de institucionalización de la Educación a Distancia en la Red de Educación Profesional, Científica y Tecnológica brasileña. Organizado cada dos años por el Grupo de Trabajo de Educación a Distancia, vinculado al Foro de Dirigentes de Enseñanza del Consejo Nacional de las Instituciones de la Red Federal de Educación Científica y Tecnológica, el levantamiento muestra los resultados del análisis de cuestiones objetivas y discursivas sobre el avance de la modalidad a distancia en las instituciones. Los encuestados son los gestores de la educación a distancia en las 41 instituciones que forman parte de la red. Si en las ediciones anteriores del levantamiento quedaba evidente que la educación a distancia tiene dificultades, como resistencias internas y externas, falta de recursos financieros y de personal, en esta edición los efectos de la Portería de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica n. 713/2021, vinculada al Ministerio de Educación, pueden sentirse a través del retroceso en la expansión de la modalidad a distancia, sobre todo en el aspecto de la estructura administrativa que, a través de la portería, pasa a limitar modelos de gestión de la modalidad. Aunque los datos muestran un aumento en el número de matrículas en cursos a distancia entre 2021 y 2023, este no viene acompañado de mejoras estructurales y puede indicar el inicio de un período de precariedad de la educación a distancia en Brasil.

Palabras clave: institucionalización. Educación a Distancia. Conif. Institutos Federales.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças na regulação da Educação a Distância (EaD) brasileira causaram movimentos nem sempre favoráveis ao seu pleno crescimento. Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), em seu artigo 80, permitiu a oferta de cursos nessa modalidade de ensino, diversos decretos e portarias, que regulamentaram o seu funcionamento nos anos seguintes, promoveram avanços e, também, ocasionaram retrocessos na política pública dessa modalidade. Em meio a esses movimentos, as instituições que ofertam cursos a distância, seus indivíduos e interações organizacionais, buscam consolidar padrões que garantam conformidade com normativas específicas, o que, de forma geral, Vasconcelos (2004) chama de institucionalização. Assim, a

institucionalização da EaD é um movimento contínuo do sistema de ensino brasileiro, que é formado por diferentes redes ofertantes, como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

De acordo com Pinto (1969, p. 13), estudar o processo de institucionalização de uma organização permite saber "[...] como as organizações são criadas, crescem ou atrofiam-se, adquirem permanência ou desaparecem". Com esse intuito, desde 2016, a institucionalização da EaD tem sido acompanhada nas unidades que compõem a RFEPCT, por meio de levantamentos periódicos, em geral a cada biênio, organizados pelo Grupo de Trabalho (GT) de EaD do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), no âmbito do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de EPT (Conif). Seus resultados constituem um panorama primeiramente, compartilhado com o Conif em formato de relatório e, a partir disto, divulgados por meio de publicações e eventos, com o intuito de fornecer subsídios a gestores, pesquisadores e à sociedade, de forma que os levem a compreender e acompanhar a evolução, ou retrocesso, e a incorporação da EaD, suas metodologias, tecnologias, investimentos e movimentações relacionadas na realidade das instituições, em diferentes tempos.

Assim, a cada retrato temporal, objetiva-se compreender os desafios, avanços e dificuldades inerentes ao processo de institucionalização que está em franca consolidação, apesar dos obstáculos na legislação e no financiamento da modalidade a distância, devido às mudanças na sua política em nível nacional. Este artigo apresenta um recorte dos resultados considerados significativos a partir dos dados obtidos no levantamento de 2023, em pleno período pós-pandêmico ainda marcado pela alta visibilidade da EaD bem como do ensino remoto. Está organizado da seguinte forma: após esta introdução, a segunda parte situa o período entre os levantamentos de 2021 e 2023, e considerações metodológicas. A terceira parte traz alguns resultados relevantes do levantamento presente, comparando, quando possível, com os levantamentos anteriores. A quarta parte traz as considerações finais.

2 DESAFIOS DA EaD NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Entre os anos de 2021 e 2023, período que foi coberto por dois levantamentos do GT-EaD, houve aumento de matrículas na modalidade a distância nas instituições da

RFEPCT. Além dos estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, as instituições também ofertaram cursos em ambientes abertos e massivos (*Massive Open Online Course* - MOOC).

Tabela 1 – Quantidade de estudantes em cursos a distância ofertados pelas instituições RFEPCT

Faixa	Quantidade de estudantes	Instituições	
		Em 2021	Em 2023*
1	0 até 1.377	12	8
2	1.567 até 5.667	20	20
3	5.779 até 1.398.762	11	13

***** não participaram do levantamento duas escolas técnicas vinculadas à Universidades.
Fonte: Battestin et al. (2023); A pesquisa (2024).

De acordo com a Tabela 1, a mobilidade que ocorreu nas faixas 1 e 3 mostra que algumas instituições conseguiram atender mais estudantes. Por outro lado, a estabilidade verificada na faixa 2, que abriga a maior quantidade de instituições, pode indicar limitações na expansão de seus atendimentos. É importante lembrar que, nesse período, foi editada a portaria n. 713/2021 (Brasil, 2021), que redesenhou a organização das instituições da RFEPT. Com efeitos diretos para a EaD, a nova normativa pode ter agido como limitante, pois alterou as funcionalidades dos Centros de Referências, estrutura que é prevista na legislação que organiza os Institutos Federais e que foram empregados por algumas instituições para fortalecer a institucionalização da modalidade a distância nos últimos anos. Assim, o levantamento de 2023 quis saber, também, junto às instituições, quais os impactos que essa portaria teve para o desenvolvimento da modalidade EaD, conforme pode ser visto ao longo do relatório.

2.1 Considerações metodológicas

Para obter os dados do levantamento, foi organizado um instrumento de coleta composto por 24 questões com resposta objetiva e uma questão com resposta discursiva, sendo esta dedicada a compreender o processo de institucionalização da EaD na RFEPCT. As perguntas foram relativas à infraestrutura física e à gestão dos recursos humanos e financeiros e, de forma especial, também procurou ouvir as instituições a respeito do impacto da legislação na organização de estruturas EaD correntes. Um aspecto relevante que difere esse levantamento em relação ao anterior é o emprego dos dados quantitativos

de estudantes EaD constantes na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), base de dados alimentada anualmente pelas instituições da RFEPCT. Ao coletar esses dados diretamente na PNP, o questionário tornou-se mais enxuto e permitiu diminuir o seu tempo de resposta. Da mesma forma que o levantamento de 2021, o retorno das instituições ao questionário de 2023 foi de 100%, o que significa que todas as 41 instituições da RFEPCT ligadas ao Conif enviaram suas respostas. Assim, as análises, baseadas em estatística descritiva, foram realizadas sobre o próprio universo que se pretende desvelar (Gil, 2017, p. 109).

3 ALGUNS RESULTADOS RELEVANTES

A partir da análise das respostas do levantamento, foram selecionados pontos chave para a compreensão do panorama da EaD da RFEPCT.

3.1 Unidade Gestora de EaD (UGEaD)

No levantamento de 2023, a análise mostra que havia um predomínio de UGEaD que são vinculadas e, portanto, mais dependentes (Diretorias de EaD, com 15 ocorrências) do que UGEaD com maior independência, que é o caso dos Centros de Referência, que aparecem em 12 instituições, *campus* avançado (uma) ou *campus* (nenhuma).

Tabela 2 – Comparativo de tipos de unidades gestoras nos levantamentos

Unidade Gestora da EaD	Levantamentos		
	2016	2021	2023
Campus	01	01	00
Campus Avançado	00	02	01
Centro de Referência	05	12	12
Diretoria	21	16	15
Coordenações	07	05	08
Departamentos	00	03	02
Núcleos	00	03	01
Comissão Permanente	00	00	01
Não possui unidade gestora/Não definida	00	01	01

Fonte: Battestin et al. (2023); A pesquisa (2024)

É possível notar, conforme a Tab. 2, que houve diminuição na quantidade de diretorias existentes com uma migração para coordenações, o que pode ser considerado desfavorável, uma vez que as coordenações possuem menor amplitude decisória e

estratégica em relação às diretorias. Um dos pontos mais visíveis do recuo no processo de institucionalização da RFEPCT foi a ausência do único *campus* que tinha atribuições de uma unidade gestora da EaD nos levantamentos anteriores. Tal instituição migrou sua unidade gestora de EaD para uma diretoria. Situação similar ocorreu em relação aos *campi* avançados, em que um dos dois do levantamento de 2021 migrou para uma comissão permanente em 2023. Essas configurações representam, novamente, uma redução no nível hierárquico e na abrangência estratégica institucional. Quanto aos Centros de Referência, ainda que mantida a quantidade, alguns deixaram de ser unidades acadêmicas e outros resistem em suas funções, mas encontram-se em situação fragilizada devido à Portaria n. 713/2021 (Brasil, 2021).

Os resultados obtidos revelam ainda que, em 61% das instituições, a unidade gestora de EaD fica subordinada à pró-reitoria de ensino e não à reitoria, como preconizado em documentos e propostas, elaborados pelo GT, referentes a este aspecto. Além disso, 76% estão fisicamente localizadas junto à reitoria, pró-reitoria de ensino ou a um *campus* e não de forma independente.

As principais atividades executadas incluem a gestão de ambientes virtuais e outros *softwares*, apoio ao planejamento e credenciamento de cursos e polos, formação de profissionais, suporte aos *campi*, apoio e produção de materiais didáticos e audiovisuais, realização de transmissões ao vivo e apoio ao uso de tecnologias na educação. Além disso, em 88% das instituições (36) indicaram a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais.

Destaca-se aqui que 13 UGEaD (32%) declararam enquadrar-se como unidades acadêmicas, ou seja, realizam a oferta direta de cursos e não por meio de outros *campi*. Tal organização demanda professores, profissionais administrativos e matrículas vinculadas à unidade e, por isso, requer uma estrutura adequada, como Centro de Referência ou *Campus*.

Com relação ao quadro de pessoal da UGEaD, apenas 32% (13) das instituições possuem mais de 6 servidores administrativos e apenas 17% (7) possuem professores efetivos. A maioria ainda se baseia em bolsistas e estagiários. Além disso, em comparação aos dados de 2021, estes quantitativos são um pouco inferiores, o que indica retração, com possível realocação de servidores em outros setores que não na UGEaD.

No caso de cargos de direção (CD) e funções gratificadas (FG), 9 instituições indicaram não possuir nenhuma, 10 apenas uma (possivelmente o gestor no núcleo), 13 indicaram duas e 9 indicaram 3 ou mais, sendo um CD nível 2, 18 CD nível 3, 17 CD nível 4 e 41 FGs. Comparando com 2021, os quantitativos de CD nível 4 eram 21 e de FGs eram 53, os demais se mantiveram. Os dados indicam retração na quantidade de cargos e funções, o que pode refletir processos de estruturação organizacional, distribuição de responsabilidades ou redução de investimentos na gestão da EaD.

3.2 Relação entre os campi das instituições *versus* polo presenciais

Um dos aspectos importantes da institucionalização da EaD na RFEPCT é a configuração dos campi frente à organização de um polo de apoio presencial da modalidade a distância. Ou seja, quanto mais campi das instituições se organizarem como polos, mais entronizada está a EaD na rede.

Tabela 3 – Distribuição dos campi que SÃO polos EaD nas instituições RFEPCT

Faixas de campi	Instituições	
	Em 2021	Em 2023
0	11	10
1-10	25	19
11-20	5	7
21-30	2	4
Acima de 30	0	1

Fonte: Battestin et al. (2023); A pesquisa (2024)

A Tabela 3 mostra que, em 2023, a maior parte das instituições, 19 (48%), têm entre 1 e 10 *campi* que funcionam como polo de apoio presencial para estudantes EaD. Ao observar conjuntamente as outras faixas, é possível constatar que cerca de 75% contam com polos de apoio presencial em funcionamento em seus *campi*, o que fortalece a EaD em sua interiorização e consolidação.

Comparativamente, entre 2021 e 2023, nota-se que o número de instituições que não contam com os *campi* para serem polos de apoio EaD diminuiu discretamente, assim como diminuiu a quantidade de instituições que tinham até 10 *campi* que funcionavam como pólos. Ao mesmo tempo, houve aumento na quantidade de instituições que tinham

acima de 10 *campi* como polos, o que é positivo. A pandemia pode ter acelerado este processo.

Tabela 4 – Distribuição dos polos presenciais que NÃO SÃO campi da RFEPCT

Faixas de polos de apoio presencial	Instituições	
	Em 2021	Em 2023
0	12	10
1-10	11	7
11-20	7	11
21-30	6	4
Acima de 30	7	9

Fonte: Battestin et al. (2023); A pesquisa (2024)

A Tabela 4 mostra que, em 2023, aumentou a quantidade de instituições que atuam com EaD em polos de apoio presencial externos. Essa expansão pode ser devido a abertura de mais vagas e programas EaD no país, bem como a volta de financiamento pela UAB. Assim, é possível que muitas ofertas não sejam em decorrência de cursos institucionalizados, com fomento próprio, e sim de recursos externos.

Um dado interessante levantado é que, no caso de cursos institucionalizados, a quantidade de polos é significativamente menor do que em cursos com fomento externo, sendo que em 59% dos cursos são usados no máximo três pólos.

Outro dado importante observado nas Tabelas 3 e 4 foi a quantidade de instituições que não possuem polos em seus *campi* nem externos (cerca de 25%), o que é um indicativo de que essas instituições não têm atuado na EaD. Considerando o avanço da EaD e da educação híbrida e a recente inclusão na legislação brasileira do formato semipresencial (Brasil, 2025), a falta de preparo para lidar com essa modalidade pode comprometer o cumprimento das exigências legais, a capacidade de atrair e reter estudantes — especialmente em um contexto no qual cresce a procura por cursos híbridos — e a manutenção de padrões adequados de qualidade acadêmica.

3.3 Impactos da Portaria Setec n. 713/21 para a institucionalização da EaD

O levantamento da institucionalização da EaD 2023 quis saber qual o impacto que as mudanças ditadas pela Portaria Setec n. 713/2021 (Brasil, 2021) tiveram na RFEPCT. As instituições respondentes consideraram conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Efeitos da Portaria Setec n. 713/2021 na RFEPCT.

Situação institucional frente à Portaria Setec n. 713/2021	Quantidade de Instituições
A instituição optou por não realizar mudança de estrutura, para que não houvesse prejuízos à EaD e aguarda revisão da portaria	10
A instituição não foi impactada com a portaria. Entretanto, está impedida de avançar na institucionalização da EaD	9
A instituição teve que regredir a estrutura do núcleo gestor de EaD (ex: de Centro de Referência que era unidade acadêmica para CR apenas administrativo)	9
A instituição não foi impactada com a portaria porque o modelo atual atende às necessidades institucionais e não há previsão de ampliar essa estrutura.	8
A instituição está em processo de reformulação de políticas e reestruturação da EaD	5

Fonte: A pesquisa (2024)

De acordo com a Tabela 5, percebe-se que 68% das instituições (28) foram impactadas de forma negativa pela portaria, seja mantendo a estrutura para não trazer maiores prejuízos, ainda que ficando em situação instável, sendo impedida de avançar ou mesmo tendo que regredir. É o caso das que estavam mais avançadas na institucionalização e que sofreram maior impacto.

O levantamento de 2023 ainda aponta que houve retrocessos na pesquisa, na extensão e em relação ao rol de documentos institucionais que contemplam a EaD. Ainda que não se possa fazer uma relação direta com os impactos da Portaria n. 713/2021 (Brasil, 2021), quando analisamos os dados em conjunto com os da seção 3.1 sobre a Unidade Gestora de EaD, isso se torna bastante provável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não seja novidade na RFEPCT, o processo de crescimento e institucionalização da EaD enfrenta muitas dificuldades, conforme apontado nas respostas discursivas, tais como: as resistências (externas e internas), limitações de recursos, falta de normatizações, limitação de recursos financeiros e de pessoal do quadro efetivo, e dificuldades na estruturação do núcleo gestor de EaD. Para que a EaD possa chegar a um patamar adequado, é necessário que o processo que leva a avanços seja contínuo, tratado como uma política pública de Estado, com objetivos de incremento no acesso à educação de qualidade, e que não possa permitir quadros de estagnação ou retrocesso, considerados prejudiciais ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, há indícios que o processo de institucionalização da EaD sofreu impacto da portaria n. 713/2021 da Setec/MEC (Brasil, 2021) pois, em alguns casos, permitiu a regressão ao modelo gestor anterior, fazendo com que algumas instituições da RFEPCT tenham, inclusive, que chegar ao ponto de desestruturar seus núcleos gestores de EaD.

Por fim, embora os dados indiquem a expansão da EaD na graduação, é possível que ela tenha acontecido com menos condições materiais e de pessoal, algo que enfraquece os esforços para manutenção da modalidade e coloca em risco as ações futuras vinculadas à formação dos estudantes. Em outras palavras, a expansão numérica das matrículas na EaD não encontrou as instituições da RFEPCT devidamente organizadas para atender à demanda.

O recorte apresentado neste trabalho faz parte de um relatório com as análises do amplo levantamento, realizado pelo GT-EaD no âmbito do Fórum de Dirigentes de Ensino do Conif e que é publicado a cada dois anos. Espera-se que a publicização desses resultados levem a uma profunda reflexão, por parte do governo e da sociedade, a respeito dos caminhos que a Educação a Distância da RFEPCT percorre em busca de uma sólida institucionalização.

REFERÊNCIAS

BATTESTIN, Vanessa; CRUZ NETO, Constantino Dias; LA GATTA, Filipe Andrade; FERREIRA DA SILVA, Claudete de Jesus. **Diretrizes para educação a distância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [recurso eletrônico]**: módulo ações 2021 e 2022. Vitória, ES: Edifes Parceria, 2023 Disponível em: http://dx.doi.org/10.36524/9788582637425. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Gabinete da Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL, **Decreto n. 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2025]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Portaria n. 713, de 8 de setembro de 2021**. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II, define parâmetros e normas para a sua expansão e dispõe sobre a criação e implementação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-713-de-8-de-setembro-de-2021-343837861. Acesso em: 06 fev. 2025.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PINTO, Aluízio Loureiro. **A institucionalização organizacional como estratégia de desenvolvimento**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, ano 3. vol. 1, p. 7-25, ja./jun. 1969.

VASCONCELOS, Flávio C. **A Institucionalização das Estratégias de Negócios**: o caso das Start-ups na Internet Brasileira em uma Perspectiva Construtivista. RAC, v. 8, n. 2, Abr./Jun. 2004.

Sobre os autores

Constantino Dias da Cruz Neto
Professor de Programação de Computadores no IFMT, Campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva. Doutor em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, PUC-SP (2021), Mestre em Avaliação, CESGRANRIO (2015), Graduado em Computação - UFMT (1997).
E-mail: constantino.neto@ifmt.edu.br

Vanessa Battestin
Professora titular no IFES, lotada no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR). Doutora em Educação - UFES (2012), Mestre em Informática - UFES (2005), Graduada em Ciência da Computação - UFES (2001)
E-mail: vanessa@ifes.edu.br

Filipe Andrade La Gatta
Professor na área de Engenharia Elétrica no IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora. Mestre em Engenharia Elétrica, UFJF (2009), Graduado em Engenharia Elétrica - UFJF (2006).
E-mail: filipe.lagatta@ifsudestemg.edu.br

Claudete de Jesus Ferreira da Silva
Professora no IFPI, Campus Teresina Zona Sul. Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância - UFRPE (2016), Graduada em Processamento de Dados - UESPI (1997)
E-mail: claudete@ifpi.edu.br

Licença de acesso livre



A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

THE QUALITY OF TEACHER TRAINING IN DISTANCE LEARNING AND THE CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY

Adelaide Maria de Sousa Costa
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Maria Elenice Pereira da Silva
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Vando Milhomem Santos
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Maria Núbia de Araújo
Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, Ceará

RESUMO. A demanda por uma educação de qualidade é um tema central nos debates sobre formação de professores, impulsionada por exigências da sociedade contemporânea, marcada pela informação e tecnologia. Nesse cenário, o ensino e a aprendizagem precisam ser significativos e conectados à realidade dos sujeitos, visando à formação de cidadãos críticos e capazes de transformar seu contexto social. Essa necessidade torna-se mais latente na formação docente, pois a sociedade exige do professor uma qualificação para as atuais demandas intersubjetivas e profissionais. A Educação a Distância (EAD), emerge como uma alternativa promissora para uma formação rápida, especialmente para aqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade adequada. Isso se alinha aos objetivos delineados por organismos internacionais, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990). Nesse contexto, o artigo objetiva aprofundar o debate sobre EAD, a formação de professores nessa modalidade. O estudo busca investigar como os recursos tecnológicos inovadores são empregados nos cursos de formação docente e quais as implicações dessas abordagens para a qualidade do ensino, considerando as necessidades de aprendizagem do século XXI. A perspectiva de qualidade da pesquisa transcende currículos rígidos e fragmentados, buscando um ensino dinâmico e adaptado às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICS)O estudo busca responder: “Os recursos tecnológicos inovadores quando utilizados na prática pedagógica dos cursos de formação de professores na modalidade EAD implicam na qualidade de ensino, demandada pela sociedade contemporânea, da informação e da tecnologia?”. Os achados contribuirão para ampliar os debates no âmbito do Ensino Superior, tanto na EAD quanto no ensino presencial, beneficiando pesquisadores e docentes. A pesquisa está sendo aprofundada e, para ampliar nossos achados, serão aplicadas entrevistas semiestruturadas a professores formadores, tutores e alunos dos cursos de formação do ensino a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância (EAD). Formação de Professores. Recursos Tecnológicos Inovadores. Qualidade do Ensino

CC BY

ABSTRACT. The demand for quality education is a central theme in debates about teacher training, driven by the requirements of contemporary society, characterized by information and technology. In this scenario, teaching and learning need to be meaningful and connected to the reality of individuals, aiming to foster critical citizens capable of transforming their social context. This need becomes more pressing in teacher education, as society demands that teachers be qualified for current intersubjective and professional demands. Distance Education (DE) emerges as a promising alternative for rapid training, especially for those who did not have access to education at the appropriate age. This aligns with the objectives outlined by international organizations at the World Conference on Education for All (Jomtien, 1990). In this context, the article aims to deepen the debate on DE and teacher training in this modality. The study seeks to investigate how innovative technological resources are employed in teacher training courses and what the implications of these approaches are for the quality of education, considering the learning needs of the 21st century. The research's perspective on quality transcends rigid and fragmented curricula, seeking dynamic teaching adapted to Digital Information and Communication Technologies (DICTs). The study seeks to answer: "Do innovative technological resources, when used in the pedagogical practice of teacher training courses in the DE modality, imply the quality of education demanded by contemporary information and technology society?" The findings will contribute to broadening debates within Higher Education, both in DE and face-to-face teaching, benefiting researchers and educators.

Keywords: Distance Education (DE) or E-learning. Teacher Training.Innovative Technological Resources. Quality of Teaching/Education

1 INTRODUÇÃO

Nos espaços de formação de professores é comum o debate em torno da necessidade da qualidade do ensino e aprendizagem, frente às demandas da sociedade capitalista contemporânea, também denominada sociedade do conhecimento e da informação.

É cada vez mais presente em pesquisas e discussões acadêmicas, que urge a necessidade do processo de ensino e aprendizagem ser de qualidade[1] significativo, e, portanto, ligado à realidade concreta dos sujeitos que participam desse processo. Esse debate se apresenta de modo intenso, se tratando da formação docente, uma vez que os olhares da sociedade, direta ou indiretamente, voltam-se para a função do professor, exigindo deste uma formação que abranja as atuais demandas contemporâneas. A educação e formação de sujeitos com consciência crítica de seu contexto social, com perspectiva de transformação de sua realidade é um discurso eminentemente presente na atualidade, inclusive em dispositivos legais que tratam sobre a educação e, em específico, sobre a formação de professores.

[1] Ao longo do texto aprofundaremos o significado de ensino de qualidade no contexto da história da educação da atual sociedade contemporânea. A priori, de maneira rápida, mas não superficial (baseado em autores críticos da educação), utilizaremos a definição de ensino de qualidade como aquele que atrela o conhecimento científico à realidade concreta do aluno, bem como aos condicionantes históricos, econômicos, sociais e político dessa realidade.

A Educação a Distância prenuncia nesse cenário, rápida formação, principalmente para aqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade própria, fato esse, que se alinha aos objetivos traçados, pelos organismos internacionais para o desenvolvimento da educação nos países periféricos. Destacamos aqui, os acordos realizados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, os quais prenunciam estratégias para a "Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem". No objeto de estudo em tela, apontamos o item 2 do artigo 8 da supracitada conferência:

> A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. **Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo** (grifo nosso).

Ao longo da história da educação, o ensino a distância, a partir do desenvolvimento tecnológico da sociedade, aflora nesse contexto, atrelado à perspectiva do imaginário coletivo da população, em especial dos que não tiveram acesso ao ensino em idade própria, a partir de uma visão da educação como redentora da sociedade. Isto porque, as promessas de oportunizar cada vez mais à população o acesso às diferentes formações e capacitação, num curto espaço de tempo e a baixo custo, é realmente bastante atraente. Esse fato que repercute socialmente como um "reparo social" para aqueles que foram excluídos dos processos de educação formal ao longo da história da educação.

O lema do discurso da universalização do acesso e à qualidade da educação, presentes em dispositivos legais, carrega em si a necessidade da utilização de recursos tecnológicos para essa formação e, possivelmente, para o atendimento das demandas contemporâneas e emergenciais do mercado de trabalho. Na Resolução n.º 4, de 24 de maio de 2024, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, em anuência com a afirmação ora feita, ao estabelecer que dentre os demais objetivos dos cursos de formação de professores da Educação Básica, está:

> O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC possibilita "o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciandos" (Brasil, 2015, cap. III, art. 7º, VI).

Esse fato ratifica que, a partir do desenvolvimento tecnológico, há uma nova reconfiguração do mundo do trabalho, cenário em que é exigido dos profissionais, inclusive dos professores, múltiplas habilidades e competências para saber lidar e saber utilizar as inovações tecnológicas da sociedade contemporânea, em situações diversas, a partir dos conhecimentos apreendidos durante sua capacitação.

Duarte (2004, p. 09), corrobora com essa concepção ao afirmar que há uma dinâmica de transformações no conhecimento científico da sociedade contemporânea. Por outro lado, por conta dessa dinâmica, esses conhecimentos poderão facilmente perder sua validade, o que impõe aos indivíduos no cerne dessa conjuntura, a uma eterna busca por atualização.

Nesse sentido, a educação é direcionada a responder às demandas de conhecimentos desses sujeitos. Com essa lógica para a adaptação à nova reconfiguração dos ambientes de trabalho, os sujeitos da sociedade, supostamente sentem-se na obrigação/necessidade de realizar cursos variados de diversos níveis, almejando neste contexto, a permanência e/ ou o ingresso no mercado de trabalho.

Nossa pesquisa surge nesse cenário com alguns eixos motivadores: 1) ~~o~~ aprofundar sob outro viés, a temática sobre EAD preliminarmente já pesquisada; 2) elucidar questões relacionadas à prática pedagógica no ensino na modalidade à distância; 3) os recursos tecnológicos inovadores utilizados nos cursos de formação professores na modalidade EAD na perspectiva de um ensino de qualidade, que possa contribuir para o atendimento das necessidades de aprendizagem do século XXI. Frisamos a importância da aquisição dos conhecimentos científicos, entretanto, questionamos *o como* esses conhecimentos são repassados aos alunos de forma a contribuir para uma formação crítica, global. As nossas inquietações giram em torno de como o desenvolvimento tecnológico é usado na formação de professores, que como parte dessa macroestrutura são corresponsáveis pela formação do ser humano e futuros profissionais e, possivelmente de gerações cibernéticas, cosmopolitas, digitais.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste primeiro momento nas reflexões faremos um breve, mas não superficial, estudo panorâmico das principais categorias que constituem a investigação: inovação

tecnológica, qualidade de ensino e formação de professores, buscando as principais concepções, como são articuladas entre si e, em específico com a modalidade e nível de ensino investigados: o ensino a distância em cursos de licenciatura.

A discussão sobre utilização das metodologias ativas para a qualidade de ensino na EAD, faz parte do cenário da sociedade contemporânea. De acordo com Attar J. (2017), em seu artigo, *As metodologias ativas e a educação a distância,* a temática supracitada se constitui em campo fértil para pesquisas, uma vez que metodologias ativas por serem ligadas à inovação da prática pedagógica possivelmente poderá se adequar à EAD, devido a inovação tecnológica a que essa modalidade se propõe. Ainda segundo este autor, o Censo da EAD de 2016 revela que *a maioria das instituições de ensino considera que as metodologias ativas são produtivas, independentemente do tipo ou modalidade de curso oferecido.* Por outro lado, as críticas em relação à inovação e tecnologia utilizadas no ensino são bem severas, uma vez que para alguns autores o uso das tecnologias não é suficiente para a garantia do ensino de qualidade, o que torna esta categoria de pesquisa um desafio remoto e ao mesmo tempo fatual:

> Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino [...] Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo [...] Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas...] (Moran, 2013, p. 12).

Os dilemas e controvérsias sobre como deverá ser a prática de professores no contexto da inovação tecnológica, a formação de professores se destaca como propulsora para que as gerações do presente e do futuro se enquadram no perfil de aprendizagem exigido por essa sociedade do conhecimento, da informação e da inovação tecnológica. Somente no final do século XX, que a partir da Lei de Diretrizes Nacionais da Educação (LDB) n.º 9.394/1996, é editado o Plano Decenal para a formação mínima de professores, conforme sua atuação. A EAD, nesse cenário, passa de coadjuvante para autora principal da formação de professores, fato esse tão notório, que no ano de 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE), admite o alto número de professores sem formação em nível superior, considerando o ensino a distância como meio para a formação desses professores:

> O Conselho Nacional de Educação acabou de realizar audiências públicas sobre a formação do professor em vários locais. O Conselho vem estimulando universidades a participarem do processo de formação de pessoal. Em média, 50%

> dos professores dos Estados e municípios precisam fazer curso superior. Como o número absoluto desse percentual é enorme, não é possível que todos façam cursos presenciais parte terá de recorrer ao ensino a distância (Brasil, Educação para todos: avaliação da década. p. 65).

Para Saviani (2008), esse contexto de desenvolvimento da tecnologia na sociedade contemporânea, considerada também como sociedade do conhecimento e da informação é uma circunstância disparadora para a necessidade da utilização das tecnologias e, com o apoio das esferas públicas e privadas, a oferta de cursos à distância é consolidada, inclusive para formação de professores. Essa conjuntura, já anunciada na LDB n.º 9.394/1996 em seu Art. 80, o qual dispõe: *O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.* Esse artigo foi regulamentado em 2017 pelo Decreto nº 9.035 de 25 de maio em que ratifica a possibilidade de dimensões pedagógicas previstas nos projetos pedagógicos dos cursos serem realizadas através da EAD, inclusive no próprio ambiente de trabalho e também em cursos presenciais de graduação:

> **Art. 4º** As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

No caso da esfera de salas de aula, a diversidade de alunos e situações incertas que surgem cotidianamente, exigem solução rápida e eficiente/eficaz, pelo professor, que deverá utilizar-se de seus conhecimentos em relação à prática pedagógica (Pimenta, 2006). O trabalhador nesta circunstância deverá desenvolver múltiplas habilidades, com o encargo de se formar de modo polivalente, rumo à solução de problemas e desafios com base na cultura geral que viabilize a compreensão e sentido do que está fazendo (Gadotti, 2013).

Para viabilidade dessa estratégia, através de políticas públicas, são ofertados cursos em variados formatos que impactam na inclusão de alunos em instituições de ensino variadas, havendo um crescimento notável de instituições privadas de ensino. Especificamente em se tratando do ensino superior, a EAD sai na frente na oferta de cursos, principalmente pelas suas principais características: flexibilidade de tempo e espaço para o ensino, alcance simultaneamente de várias pessoas em ambientes diversos, portanto, com ênfase na construção do conhecimento, a partir de saberes socializados entre os participantes da EAD. Além disso, a modalidade a distância propõe a diversidade de

recursos pautados em inovação tecnológica com utilização de estratégias e recursos inovadores no processo de ensino e aprendizagem. Essas características convergem ao atendimento dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, conforme a filosofia de aprendizagem desta modalidade de ensino:

> Os objetivos de aprendizagem devem ser bem definidos, **alinhados com as tendências tecnológicas** e expectativas do mundo do trabalho, e comunicados com antecedência, de modo que estudantes e professores(as) compreendam perfeitamente o que se deseja alcançar ao final de cada etapa do processo de ensino aprendizagem. **Deve ainda servir como um instrumento de planejamento das estratégias e atividades de ensino** (Brasil, p. 9 negritos nossos).

Esses argumentos, associados ao baixo custo do ensino a distância, fazem dessa modalidade a redentora da sociedade contemporânea, principalmente em se tratando de investimentos públicos nas esferas estaduais, municipais e privadas. Segundo Preti 2009, o crescimento da EAD ocorreu com mais ênfase na segunda metade do século XIX, alcançando seu ápice no século XX, sobretudo sua aplicação em cursos superiores.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o crescimento dessa modalidade é cada vez mais sólido. Para se ter ideia, o último Censo do INEP de 2023, publicado até esta data, o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 0,4% entre 2019 e 2023, enquanto que na modalidade a distância, o aumento foi de 13,5% no mesmo período, se constituindo no maior percentual de crescimento desde 2017. Ainda conforme o Censo, entre os anos de 2019 e 2023, as matrículas nos cursos de graduação a distância aumentaram 232%**.** Em contrapartida, a modalidade presencial obteve um crescimento inferior de apenas 33,8% no mesmo período.

O alastramento do ensino a distância, outorga uma atmosfera de entusiasmo social pela inovação tecnológica na educação. As novas formas de ensinar e de aprender com a utilização desses recursos são concebidas como práticas inovadoras ou metodologias ativas que, quiçá atenderão às necessidades de aprendizagens dos alunos. Nesse ínterim, as estratégias tecnológicas inovadoras, possivelmente serão mais atrativas para a qualidade do ensino dos alunos. Em contrapartida, há uma outra atmosfera não tão otimista quanto às benesses da EAD ora descritas, insurge questionamentos: O uso de tecnologias inovadoras é suficiente para a qualidade do ensino na modalidade EAD? Paulo Freire em seu livro Pedagogia para Autonomia conjectura a ambiguidade das concepções em relação à tecnologia e a educação, pautando seu pensamento em Postman Neil: *Divinizar ou*

*diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado (*1992, p. 18,).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade educacional é imperativa na sociedade contemporânea, pois a sociedade capitalista atual, definida como sociedade do conhecimento e da informação, exige um ensino e aprendizagem de alta qualidade e de modo significativo. Isso não é apenas uma utopia, mas uma demanda social e um discurso presente nos dispositivos legais, bem como a formação de sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade, é um objetivo central desta análise.

A sociedade exige cada vez mais do professor uma formação que atenda às atuais demandas socioprofissionais, tecnológicas e políticas. Em conformidade com os achados, a partir do repertório teórico investigado, a Educação a Distância se apresenta como uma modalidade que permite uma rápida formação, especialmente para aqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade adequada ou não dispõem de tempo para realizar estudos de modo presencial. A EAD é, portanto, vista como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento e inclusão educacional.

A pesquisa aprofunda-se na prática pedagógica com foco em recursos tecnológicos inovadores. Isso sugere que a mera oferta de EAD não garante qualidade, mas a forma como ela é implementada, com o uso de inovações, que faz a diferença. Dessa forma, concebemos nossos achados como valiosos para pesquisadores, docentes e estudantes, para a própria Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde o aprofundamento do estudo dos cursos de formação na modalidade a distância será desenvolvido. Por outro lado, admitimos neste primeiro momento de pesquisa, uma certa limitação, pois ainda não coletamos dados relativos às perspectivas das temáticas ora aqui tratada, junto aos sujeitos centrais do ensino a distância: professores formadores, tutores e discentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano nacional de Educação** – PNE, Lei nº 13.005. Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1996**.**

_____, Referenciais de Qualidade para a educação a distância. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/ead/documentos/referenciais_qualidade.pdf>Acesso em: 10 jul. 2025

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP-4, de 29/05/2024** que define as diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência Jomtien 1990**. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 25 jun.2025.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São **Paulo**: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010(5/ série caderno de formação).36p. ISBN 978-8561910-40-2. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf. Acesso em 11 jun.2025.

MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T**. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um São Paulo: Cortez, 2006.

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

Sobre os autores

Adelaide Maria de Sousa Costa

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI. É mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE) na área de concentração Formação de Professores; Especialista em Gestão Escolar (Universidade Anhembi Morumbi-SP); É Técnica. em Assuntos Educacionais da

Universidade Federal do Piauí, lotada na Pró- Reitoria de Ensino de Graduação - PREG, na Coordenação de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC).
E-mail: adelaidecosta@ufpi.edu.br

Vando Milhomem Santos
Graduado em Licenciatura em Letras Português é especialista em Linguagens e suas Tecnologias. Atua na Universidade Federal do Piauí como Assistente Administrativo, lotado na Pró- Reitoria de Ensino de Graduação - PREG, na Coordenação de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC).
E-mail: vando.santos@ufpi.edu.br

Maria Elenice Pereira da Silva
Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Graduada em Psicologia Aplicada à Educação - Curso Superior Sequencial de Formação Específica pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Mestra em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação – (PROFNIT) Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus Campina Grande – PB); Pedagoga no Centro de Educação Aberta e à Distância da Universidade Federal da Paraíba (CEAD-UFPI).
E-mail: maria.elenice@ufpi.edu.br

Maria Núbia de Araújo
Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED-UECE), Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE). Desenvolve estudos sobre Trabalho, Formação Humana e Curso de Pedagogia no Brasil, com ênfase nos Fundamentos da Educação, Teorias pedagógicas, Currículo e Formação inicial e continuada de professores. Membro da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Coordenadora do Grupo de Estudos: História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB). Membro do Grupo de Estudos Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de classes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia-Ceará.
E-mail: nubiadearaujo@yahoo.com.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

APLICATIVO HTML PARA CONSTRUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE OBJETOS INTERATIVOS FACILITADOS POR IA PARA ENSINO E PESQUISA

HTML APPLICATION FOR BUILDING AND SHARING AI-ENABLED INTERACTIVE OBJECTS FOR TEACHING AND RESEARCH

APLICACIÓN HTML PARA LA CREACIÓN Y EL INTERCAMBIO DE OBJETOS INTERACTIVOS FACILITADOS POR IA PARA LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN

José Maurício Schneedorf Ferreira da Silva
Departamento de Bioquímica, Universidade Federal de Alfenas

RESUMO. Independentemente da teoria de ensino e aprendizagem que se ofereça à apropriação de conteúdos curriculares, do ensino fundamental ao pós-doutoramento, um ponto pacífico entre autores elenca a tríade de estímulo, proximidade cognitiva, e compromisso do aluno sobre o tema abordado. Não obstante a interatividade digital e social presente nos AVAs do EaD e ensino híbrido sobrepõe-se nesses tempos a clássica abordagem por aulas expositivas e livros didáticos frequentes no ambiente presencial. Não é de se estranhar, portanto, que numa década em que se apresentam a realidade aumentada/virtual e a IA generativa na ponta dos dedos de dispositivos móveis dos jovens, haja um profundo descompasso entre as ferramentas tecnológicas disponíveis, e a formação desses ao olimpo da Educação 5.0. Este trabalho apresenta uma solução tecnológica formada por um simulador e um bot personalizado para geração de códigos, visando a criação e compartilhamento de objetos didáticos interativos variados, tais como gráficos, mapas, fluxogramas, animações, simulações, jogos, sonorização, e interfaceamento com microcontroladores. O simulador apresenta-se com um simples arquivo de texto (< 30 kb) interpretado em qualquer browser, flexibilizando seu uso de desktops a smartphones, para inserção/edição de códigos JavaScript em janela única e com geração lado a lado do objeto interativo. Encontra-se sob licença CC BY-NC-SA e depósito no eduCAPES, estando disponível e ilustrado ao ensino superior e básico junto a site educacional. A plataforma encontra-se em avaliação junto a alunos(as) de graduação e professores(as) de Escolas Estaduais, tendo-se mostrado promissora como ferramenta auxiliar ao ensino e aprendizagem em diferentes níveis, modalidades, e áreas do conhecimento. Por envolver o pensamento computacional de códigos facilitados por assistente de IA personalizado e voltados a conteúdos curriculares, a plataforma pretende contribuir como uma alternativa aberta, simples, rápida, lúdica, reprodutível e compartilhável à uma Educação 5.0 que ora se faz premente.

Palavras-chave: Pensamento computacional. Ensino reprodutível. JavaScript. Objetos interativos. Inteligência Artificial.

1 INTRODUÇÃO

Do quadro de giz à realidade virtual, o ensino e aprendizagem têm passado por incontáveis recursos tecnológicos e metodologias afins. Entre essas, um

CC BY

amadurecimento das abordagens ativas ao longo do século XX tem possibilitado aplicar o leque de ferramentas tecnológicas ao ensino presencial, remoto, semipresencial, híbrido, ou EaD. Ilustram-se nesta seara o aprendizado baseado em problemas de Barrows (*Problem-based learning*) ao final dos anos 60 no Canadá (Barrows, 1986; Walker e Leary, 2009), e fartamente empregado ao ensino médico, bem como o aprendizado baseado em projetos (*Project-based learning*) inspirado em Dewey e na Escola Nova, para uma abordagem construtivista de "aprender fazendo" a um produto tangível (Zhang e Ma, 2023).

Outras abordagens metodológicas do caldo dessa contemporaneidade surgiram em decorrência da popularização de softwares de animação nos anos 1980-90, como plataformas multimídia para animações integradas por gráficos vetoriais e rasterizados, áudio, vídeo e interatividade como PowerPoint® e Flash® (Macromedia, Adobe). Até a descontinuidade do segundo em 2020, sua disseminação consolidou um conjunto extenso de objetos didáticos digitais voltados a um aprendizado com cenários em animação (*Animation-based learning;* Wulansari *et al.*, 2020), sua inclusão em páginas da web, e mesmo sua oferta como material suplementar comercializável junto a obras didáticas.

Também vale elencar a iniciativa para conteúdos didáticos por meio de jogos e simulações. Diferente da *gameficação*, em que atividades tradicionais do ensino são estimuladas com elementos de competição (pontuação, níveis, desafios), o aprendizado baseado em jogos (*Game-based learning*) busca inserir a temática abordada na estrutura de um jogo (Plass, 2015), permitindo sua compreensão progressiva por acertos, erros e *feedback* para soluções de contorno. Outra abordagem ativa de relevância dá-se pelo aprendizado baseado em simulação (*Simulation-based learning*), fortalecido na última década frente às novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTDICs), e que permitem replicar no ambiente virtual os modelos físicos da experimentação (Chernikova *et al.*, 2020).

O aprendizado baseado em simulação (SBL) remonta à década de 1965 (Hallinger e Wang, 2020), e direciona-se ao "uso de programas que podem representar visualmente fenômenos reais ou hipotéticos, e permitir que os utilizadores interajam com os programas" (Krisnadi *et al.*, 2022). Para agregar valor a uma aprendizagem significativa, o

SBL apoia-se 1) na interatividade por ação do usuário e retorno do sistema, 2) exploração ou manipulação paramétrica para observação de alterações no fenômeno abordado, e 3) na discussão do fenômeno frente à modelagem por simulação.

Consonante aos tempos recentes, a possibilidade de trabalhar-se com grande volume de dados (*big data*), realidade aumentada e virtual, computação quântica, aprendizado de máquina, conexão de banda larga, laboratórios virtuais, internet das coisas (IoT), inteligência artificial generativa (IA) e IA geral almejada (IAG), têm como um todo possibilitado o uso da modelagem por simulação da academia à indústria (ex: simuladores para engenharia aeroespacial, cirurgia robótica), e vice-versa (ex: simuladores para automobilismo, indústria nuclear). Ao ensino-aprendizagem é expressivo o emprego de algumas aplicações web que permeiam a simulação computacional, quer desprovida da inserção de códigos pelo usuário, como Geogebra (Matemática) e PeTh Colorado (Ciências e Matemática), quer pela inserção desses, como MIT Scratch (programação visual para crianças) e Autodesk TinkerCAD (modelagem 3D e circuitos eletrônicos; C/C++). Em território nacional destaca-se a iniciativa para a plataforma SabIÁ (Delta, FALE-UFMG), voltada à curadoria e exploração de ferramentas de IA aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Méritos à parte, as duas últimas capacitam o aprendiz à inserção do pensamento computacional (PC) "plugado", ao envolver lógica e linguagens de programação. O PC confere uma abordagem símile ao algoritmo experimentado em programação para solução de um problema, e abrange as etapas de abstração, decomposição, reconhecimento de padrões, e criação de algoritmo (Wing, 2006).

Dessa forma, a simulação direcionada a um alvo pedagógico e empregada junto a uma linguagem de programação agrega valor educacional ímpar junto às novas tecnologias. E como previsto por McKenney e Dill há quase seis décadas (1966), pelo:

> *...aperfeiçoamento das técnicas e linguagens de simulação e com as expansões tanto na capacidade dos computadores quanto na flexibilidade dos arranjos pelos quais os alunos podem interagir com a máquina.*

Assim, o emprego de simulações com linguagem de programação como abordagem metodológica ativa tende a lubrificar o caminho do ensino e aprendizagem mediante alguns benefícios, tais como (Farmonov, 2023):

1. Infraestrutura dispensável para as atividades (basta um desktop ou dispositivo móvel);
2. Ausência de treinamento técnico requerido ao uso de instrumentação física;
3. Dispensa de mão-de-obra especializada em paralelo ao treinamento do usuário;
4. Tempo exíguo e mesmo instantâneo para consolidação da simulação;
5. Possibilidade de se trabalhar com situações não reproduzíveis em experimentação (ex: fissão nuclear, observações astronômicas);
6. Dispensa de recursos financeiros para consolidar a simulação (insumos, utensílios, equipamentos);
7. Desnecessidade de proteção contra incidentes e descarte de resíduos;
8. Modificação do objeto em simulação e *feedback* imediato do sistema por manipulação do código (exploração paramétrica);
9. Possibilidade de inserção do aprendiz em pensamento computacional;
10. Possibilidade de inserção do aprendiz em lógica e linguagens de programação diretamente para conteúdos curriculares;
11. Contribuição para um *ensino reprodutível* de códigos para conteúdos curriculares.

Tangente à última característica itemizada acima, o ensino reprodutível (Dogucu, 2024) consiste numa metodologia ativa incipiente para reprodução/modificação/criação de trechos de códigos de programação direcionados a um conteúdo do ensino-aprendizagem. Tal como a pesquisa reproduzível de onde se origina, o ensino reprodutível baseia-se na oferta aberta de códigos acessíveis e executáveis, documentação e metadados, uso de ferramentas e linguagens de programação reprodutíveis, testabilidade, repositórios públicos, transparência, e compartilhamento de dados.

Face às abordagens acima, às necessidades cada vez mais urgentes para um ensino em aderência a uma Educação 5.0 direcionada à sustentabilidade e inclusividade, e às iniciativas públicas dos anos recentes para incentivo e aprimoramento de competências digitais, bem como inserção do PC na Escola e na academia (vide Quadro Europeu de Competências Digitais Para Educadores, DigCompEdu, Política Nacional de Educação Digital - PNED, Futuro da Educação e Competências 2030/2040 - OCDE, entre vários), este trabalho apresenta uma ferramenta digital aberta para construção e edição de objetos didáticos interativos por linguagem de programação auxiliada por IA. A plataforma permite utilizar qualquer uma das abordagens ativas descritas acima, e pode ser empregada tanto para ensino e aprendizagem em modalidades e níveis distintos, como para pesquisa científica.

2 A PLATAFORMA

A plataforma é composta por um simulador para inserção de códigos e um gerador desses por bot personalizado. O simulador permite a inserção de comandos em editor

próprio por JavaScript e HTML, duas linguagens presentes na construção moderna de páginas de internet para interatividade e conteúdo, respectivamente. Como representado na Figura 1, a interpretação do código resulta em um produto visualizado lado a lado ao editor, o que permite rápidos ajustes na busca do objeto final desejado. O editor incorpora a principal biblioteca para construção de gráficos e mapas interativos da linguagem, Plotly.js, embora possa trabalhar com qualquer outra.

Embora os comandos apresentados à Figura 1 possam suscitar desconforto (e mesmo desespero) aos não iniciados nas Ciências da Computação, a plataforma conta com um gerador de códigos por GPT customizado, tal como fora empregado para construção e ajustes dos objetos da própria Figura 1. Dessa forma, o gerador por assistente de IA permite:

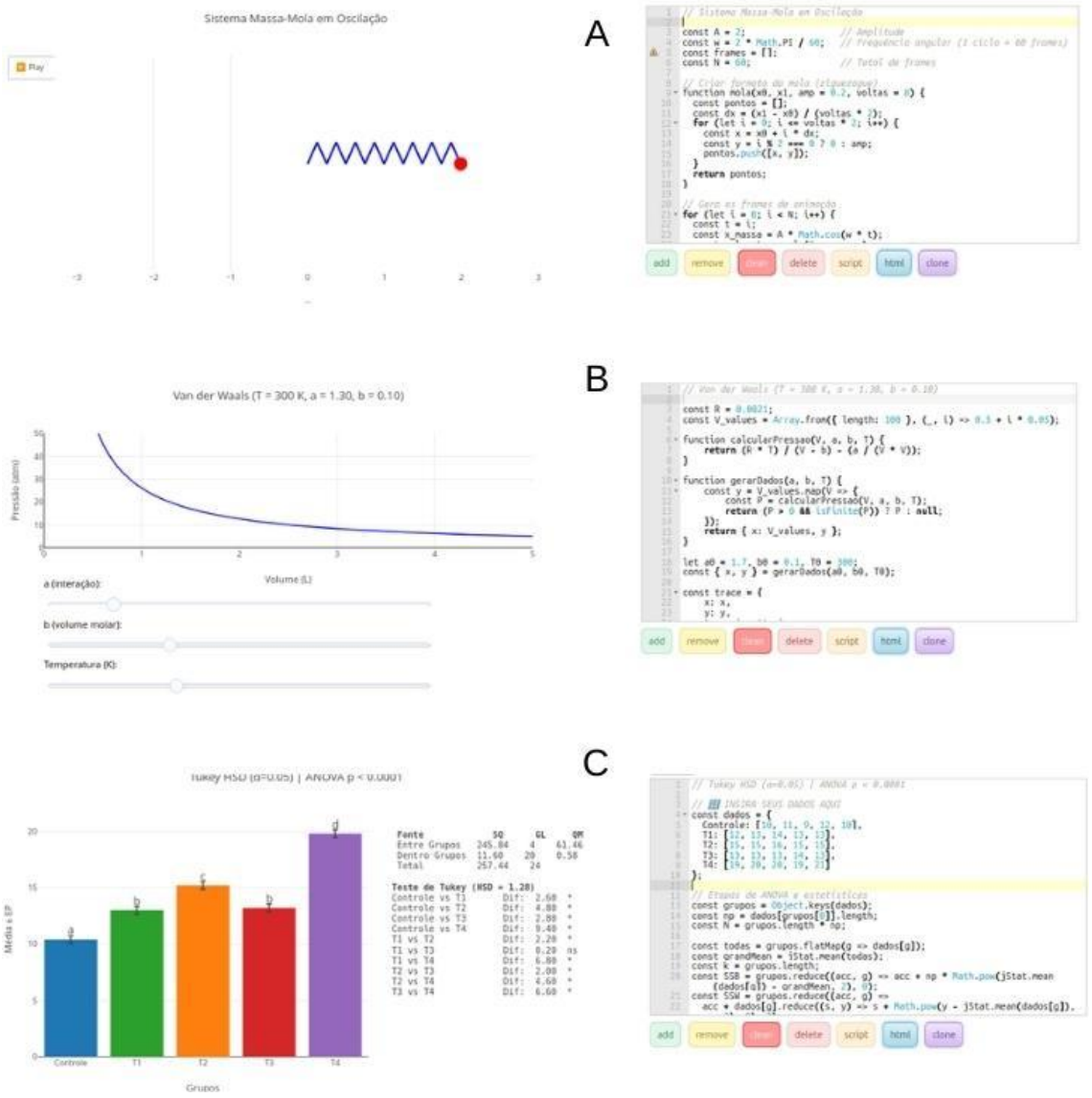
1. Gerar um código instantaneamente para o simulador;
2. Gerar um código para virtualmente qualquer tema, nível de profundidade e área do conhecimento;
3. Aliviar qualquer necessidade do usuário no conhecimento da sintaxe e operação das linguagens e bibliotecas envolvidas;
4. Inserir ou aprimorar o usuário em curva progressiva e suave para o PC, bem como para a lógica e linguagem de programação (declaração de variáveis, laços iterativos, estruturas condicionais, etc);
5. Aprimorar boas práticas de engenharia de prompts, pela troca de códigos e informações a um produto final almejado;
6. Construir diversos objetos didáticos interativos para ensino, como gráficos, mapas, fluxogramas, animações, simulações, jogos, sonorização, entre outros;
7. Construir diversos objetos interativos relacionados à pesquisa científica, como gráficos estatísticos, cálculos variados, e análise de dados, dentre outros.

2.1 A estrutura do simulador

Para possibilitar uma disseminação tão ampla quanto possível, o simulador consta de um arquivo único com menos de 30 kilobytes construído em HTML, JavaScript e CSS, com design responsivo, licença de uso CC BY-NC-SA, e depósito no portal eduCAPES. Dessa forma, buscou-se contemplar seu uso aberto para qualquer navegador moderno (HTML5), bem como sua personalização facultativa num simples editor de texto. Em adição, o arquivo é interpretado indistintamente de sistemas operacionais (Windows, Linux, Android, iOS, macOS, etc) e de hardware (*desktop, notebook, tablets, smartphones*), permitindo o uso para virtualmente qualquer dispositivo utilizado por alunos, professores e gestores, e independentemente de configuração mínima exigida (memória RAM, armazenamento físico, por ex).

Por ser elaborado como arquivo de texto e tamanho inferior a 30 kb (e aqui o autor permite-se a um saudosismo pranteado sobre aquele disquetão de 360 kb e 5 ¼ de polegada dos anos 80), o app pode ser compartilhado instantaneamente e sem restrições mesmo por redes sociais.

Figura 1 – Simulador HTML em janela única apresentando o editor de códigos JavaScript à direita e o ecrã para o objeto interativo à esquerda. A - animação para uma oscilação harmônica simples aplicada a um sistema massa-mola. B - equação de estado de Van der Waals para gases reais com deslizadores para variação de temperatura, e correção da lei de gases ideais para atrações intermoleculares e volume excluído. C - Análise de variância de teste de Tukey-HSD para dados de usuário.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As principais características do simulador interativo, seu potencial educacional, vídeo explicativo, funcionalidades, procedimentos de uso, diferencial com materiais pré-existentes, e aplicações variadas ao ensino básico e superior, encontram-se ilustrados em website autoral e prêmio nacional em Educação. Na versão atual, o app conta com alguns aprimoramentos não reportados, tais como:

1. Suporte para múltiplos traços (útil para gráficos com representações simultâneas);
2. Suporte para animação;
3. Suporte para sons em eventos mapeados;
4. Barra de funcionalidades expandida para o ecrã (ex: desenhos à mão livre e figuras geométricas, anotações de texto e marcação de pontos;
5. Programação reativa parcial (ação do usuário na área gráfica altera a sequência de interpretação do código);
6. Exportação de arquivo HTML autossuficiente para animação e programação reativa - botão “html” (útil para compartilhamento de uma animação ou objeto interativo “congelado” a um tema específico, para compartilhamento sem necessidade do simulador);
7. Clonagem do simulador com o código desejado - botão “clone” (útil para compartilhamento simultâneo do objeto juntamente a seu código, permitindo a personalização do objeto, em paralelo à exploração do tema abordado e da linguagem de programação).

2.2. Pensamento computacional reverso

O simulador apresentado neste texto permite a produção de um número virtualmente ilimitado de objetos para temas de igual magnitude, e expressos de modo interativo na forma de gráficos, mapas, diagramas, animações, simulações, tabelas, cálculos, mapas conceituais, jogos, sonorização, e treinamentos específicos, entre outros. Essa riqueza de configurações oportuniza ao usuário desde a apropriação progressiva da temática envolvida, pela exploração paramétrica de parâmetros do código, até a lógica e linguagem de programação trazidos por esse, permitindo-o à inserção e aprimoramento do PC (Oliveira, 2025).

Como de conhecimento natual, qualquer linguagem de programação oferece uma barreira monolítica ao usuário para a concretização do alvo principal: um algoritmo. Entretanto, a plataforma também apresenta um assistente de IA customizado para a produção de tais códigos. Esses são passíveis de obtenção instantânea para objetos mais simples (gráficos de pontos ou barras, por ex), ou ao longo da troca de informações com o bot por engenharia de prompts (um código com animação e programação reativa modificada pelo usuário, por ex).

Em síntese, ainda que o usuário não precise conhecer a estrutura (lógica) ou sintaxe (linguagem) de programação envolvida, o algoritmo gerado pelo assistente de IA oferece uma oportunidade ímpar para um aprendizado suave e progressivo às competências digitais de programação requeridas.

Isso tangencia um aspecto reverso do PC (Oliveira, 2025). Nesse, o problema é inicialmente dividido em partes para melhor compreensão (decomposição), seguindo-se a identificação de similaridades e repetições apresentadas (reconhecimento de padrões), a separação do que é esencial à solução (abstração), e a criação de um código que a automatize (algoritmo). Por sua vez, a plataforma apresentada oferece inicialmente o código para solução do problema pautado (algoritmo), seguindo-se facultativamente a compreensão progressiva de sua estrutura geral (reconhecimento de padrão e abstração), como a lógica de programação ou pseudolinguagem que o contém, e culminando nos detalhes de sintaxe de seus comandos (decomposição).

Ainda que aparente um atalho fácil para a obtenção de um algoritmo à solução de um problema, essa é a etapa mais longa e determinante da abordagem convencional, exigindo tempo e dedicação expressivas a um único produto pretendido, quando não o trabalho colaborativo. Por outro lado, essa reversão do PC passa a focar não no algoritmo em si, mas na compreensão ampla do conteúdo que este é capaz de abranger, posto que da oferta do código por IA pode seguir-se a exploração de seus parâmetros, mudanças de configurações, observações da linguagem e de seus padrões sintáticos, resultando em distintos objetos interativos correlatos. Pela celeridade com que o objeto é prontamente oferecido, isso possibilita uma exploração mais profunda e dedicada ao tema abordado e, como resultado, a possibilidade de uma apropriação mais concreta e ágil, frente também à interatividade de objetos múltiplos compartilháveis em diversos formatos, tal como para

gráficos, mapas, animações e simulações. Ou seja: foca-se no conteúdo e não na código (forma), embora a exploração desse seja natural e paulatinamente incorporada aos mecanismos cognitivos do aprendiz. Em adição, a persistência desse para a compreensão de um assunto por meio da reconfiguração de objetos editados por códigos em tempo ágil por assistente de IA tende a privilegiar um aprendizado natural, tanto da lógica como da linguagem de programação envolvidas, posto que a etapa determinante e longa do processo é facilitada pelo bot. Finalmente, a própria engenharia de prompts faculta a criação de trechos de códigos de destaque, e passíveis de incorporação em novos códigos para temáticas distintas.

2.3. Aplicação da plataforma ao ensino básico e superior

Ao longo deste ano, a plataforma tem sido utilizada no ensino presencial para alunos de graduação (Química e C. Biológicas) da IES de lotação do autor, bem como para capacitação docente junto a todas as 7 Escolas Estaduais do entorno municipal, em parceria com a Superintendência Regional de Ensino, e para as 4 grandes áreas da educação básica (matemática, ciências da natureza, linguagens, ciências humanas). Ao momento da redação deste texto, contudo, dados quantitativos ainda não estão disponíveis, face à etapa atual de aplicação da plataforma junto ao público-alvo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por objetivo apresentar uma plataforma formada por um simulador e um gerador de códigos por GPT personalizado para a construção de objetos didáticos para ensino e pesquisa. Como um todo, o gerador permite a elaboração quase instantânea de código JavaScript e bibliotecas correlatas para a interpretação no simulador, facilitando a aplicação desse para a criação e compartilhamento abertos de objetos interativos variados (gráficos, mapas, animações, simulações), em qualquer temática, nível ou modalidade de ensino, e facultando a inserção do aprendiz no pensamento computacional e lógica de programação.

Assim, a plataforma pretende contribuir em consonância à iniciativas globais e nacionais para uma Educação 5.0 pautada no uso consciente, ético e reflexivo das

NTDICs, e aplicada diretamente a conteúdos escolares e acadêmicos que tangenciam a formação inicial e continuada dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARROWS, Howard S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x. Acesso em: 17 ago. 2025.

CHERNIKOVA, Olga; HEITZMANN, Nicole; STADLER, Matthias; HOLZBERGER, Doris; SEIDEL, Tina; FISCHER, Frank. Simulation-based learning in higher education: a meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 90, n. 4, p. 499-541, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0034654320933544. Acesso em: 17 ago. 2025.

DE OLIVEIRA JUNIOR, Emerson Rogério; DE BORTOLI, Lis Ângela; CASTAMAN, Ana Sara. Confraria da Lógica: uma organização educacional para potencializar o pensamento computacional entre estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13548, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-210 . Acesso em: 17 ago. 2025.

DOGUCU, Mine. Reproducibility in the classroom. **Annual Review of Statistics and Its Application**, v. 12, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1146/annurev-statistics-112723-034436. Acesso em: 17 ago. 2025.

FARMONOV, Utkir. Advantages of using virtual laboratories in teaching of physics. **Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal**, v. 4, n. 6, p. 70-74, 2023. Disponível em: https://mentaljournal-jspu.uz/index.php/mesmj/article/view/315 . Acesso em: 17 ago. 2025.

HALLINGER, Philip; WANG, Ray. The evolution of simulation-based learning across the disciplines, 1965-2018: a science map of the literature. **Simulation & Gaming**, v. 51, n. 1, p. 9-32, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1046878119888246. Acesso em: 17 ago. 2025.

MCKENNEY, James L.; DILL, William R. Influences on learning in simulation games. **American Behavioral Scientist**, v. 10, n. 2, p. 28-32, 1966. Disponível em: https://doi.org/10.1177/000276426601000205. Acesso em: 17 ago. 2025.

WALKER, Andrew; LEARY, Heather. A problem based learning meta analysis: differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 3, n. 1, p. 6, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.7771/1541-5015.1061. Acesso em: 17 ago. 2025.

WING, Jeannette M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1145/1118178.1118215. Acesso em: 17 ago. 2025.

WULANSARI, Ni Kadek Ayu Mita; SUARNI, Ni Ketut. Animation in science learning with brain based learning models to improve student learning outcomes. **International Journal of Elementary Education**, v. 4, n. 2, p. 160-168, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.23887/ijee.v4i2.25244. Acesso em: 17 ago. 2025.

ZHANG, Lu; MA, Yan. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. **Frontiers in Psychology**, v. 14, p. 1202728, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728. Acesso em: 17 ago. 2025.

Sobre os autores

José Maurício Schneedorf Ferreira da Silva

Biólogo com doutorado direto em Bioquímica pela UFMG (Belo Horizonte, 1998; interação experimental ligante-proteína), e estágio pos-doc pela UFV (Viçosa-MG, 1999; termodinâmica de células tumorais). Professor titular, líder do grupo de pesquisa, e chefe do Departamento de Bioquímica da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), onde atua como docente em disciplina homônima em Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Instituição. Temas de interesse: Ensino Reprodutível, e Bioeletroquímica.
Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/0436922594542722
Link do ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2031-6315
E-mail: jose.dasilva@unifal-mg.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA PRODUÇÃO DE DISCIPLINA PARA CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Afrânio Ferreira Neves Junior
Universidade Federal do Amazonas

Suzy Cristina Pedroza da Silva
Universidade Federal do Amazonas

João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues
Universidade Federal do Amazonas

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker
Universidade Federal do Amazonas

Selma Maria do Nascimento Evangelista
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO. Este relato apresenta a experiência de uso da Inteligência Artificial Generativa (IA) na elaboração de uma disciplina de pós-graduação a distância, mostrando como essa tecnologia pode otimizar a organização dos conteúdos, a produção de material didático e a criação de avaliações adaptadas ao perfil dos estudantes. Diante dos desafios enfrentados por docentes em EaD, a IA foi aplicada para estruturar as unidades da disciplina, definir os tópicos mais relevantes, criar títulos, preparar introdução e considerações finais dos textos para leitura, além de indicar vídeos, aplicativos e ferramentas em português. O processo contemplou também o uso da IA para esclarecer dúvidas, solicitar exemplos práticos e referências adicionais, bem como para gerar avaliações em formato de múltipla escolha, abrangendo todo o conteúdo discutido durante a interação com a ferramenta. Todo o material produzido foi revisado e complementado com fontes de informação, como livros e artigos científicos, garantindo a precisão e a fundamentação acadêmica dos textos. Os resultados evidenciaram que a IA permitiu a criação de conteúdos autossuficientes, organizados e acessíveis, que favorecem o protagonismo do estudante e oferecem instrumentos eficazes de avaliação e feedback. Além disso, o uso da IA proporcionou um processo de aprendizagem contínuo para o docente, que ampliou seu conhecimento por meio do diálogo com a tecnologia e reconheceu a importância da mediação crítica na aplicação dos recursos gerados. Conclui-se que a Inteligência Artificial constitui uma ferramenta promissora para a produção e gestão de disciplinas EaD, desde que empregada com planejamento e reflexão, e que sua incorporação à formação continuada de professores pode potencializar a qualidade do ensino, a eficiência do trabalho docente e a adequação dos materiais às necessidades específicas da modalidade.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tecnologias Educacionais. Produção de Materiais Didáticos. Inovação no Ensino. IA na Educação.

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial é um campo de estudo da Ciência da Computação que tem avançado rapidamente nos últimos anos, trazendo inovações e desafios para diversas áreas do conhecimento. Já a Inteligência Artificial Generativa (IA) é uma classe distinta de inteligência artificial, pois é uma tecnologia incrivelmente poderosa, a qual foi popularizada pelo ChatGPT (desenvolvido pela OpenAI). Sua aplicação tem se expandido para múltiplos setores, dentre os quais a educação se destaca pelo potencial de inovação nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a IA tem se mostrado uma ferramenta promissora para a personalização do ensino, possibilitando a adaptação de conteúdos, metodologias e materiais didáticos às necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante. Para Lima e Serrano (2024, p. 9):

> "Os modelos de IA Generativa podem criar conteúdos educacionais, como questionários, fornecer explicações detalhadas sobre conceitos complexos e confeccionar materiais personalizados para os estudantes, aprimorando o interesse, o engajamento e a experiência de aprendizado".

Este relato apresenta a experiência de concepção e desenvolvimento de uma disciplina de pós-graduação na modalidade a distância (EaD), utilizando recursos de Inteligência Artificial. Considerando os desafios enfrentados por docentes nesse contexto, a IA foi aplicada para estruturar as unidades da disciplina, selecionar tópicos relevantes, criar títulos, elaborar introduções e considerações finais dos textos, além de indicar vídeos, aplicativos e ferramentas em português. O foco principal esteve na construção da sala de aula no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com ênfase na organização dos conteúdos, na adequação da linguagem ao perfil dos estudantes, na produção do material didático e na elaboração de avaliações, evidenciando o potencial da IA para otimizar processos e promover um ensino mais alinhado às necessidades dos alunos.

2 ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS COM O AUXÍLIO DA IA

A construção de uma disciplina de cursos na modalidade a distância demanda uma organização clara e coerente dos conteúdos para garantir uma boa experiência de aprendizagem. No processo de produção da sala de aula no AVA, a IA foi utilizada como

suporte para estruturar o conteúdo das unidades, que posteriormente foram transformadas em aulas. A partir de diálogos com a IA, foi possível identificar os tópicos mais relevantes e atuais relacionados ao tema da disciplina, facilitando a definição do escopo e a sequência didática dos conteúdos.

A ferramenta também contribuiu para a criação dos títulos das aulas, tornando-os claros e atrativos, o que favorece o engajamento dos estudantes desde o primeiro contato com o material. A IA sugeriu nomenclaturas que facilitaram o entendimento do que seria abordado, ajudando a manter uma coerência ao longo de toda a disciplina. No preparo das introduções de cada tema, a IA mostrou-se útil ao aprimorar os textos iniciais, criando conteúdos que situavam o aluno no contexto do assunto, destacavam sua relevância e o preparavam para os tópicos seguintes. Essas introduções foram essenciais ao proporcionar um início motivador e estimular a reflexão crítica, aspectos indispensáveis para a efetividade do ensino a distância.

Durante a elaboração dos conteúdos, sempre que algum conceito ou sugestão da IA não se mostrava totalmente claro, a própria ferramenta era acionada para fornecer explicações detalhadas e contextualizadas, incluindo exemplos práticos e aplicados. Também eram solicitadas indicações de materiais de leitura e vídeos que aprofundassem a compreensão dos temas abordados. Essa prática encontra respaldo em Kasneci et al. (2023), ao destacarem a capacidade da IA de elaborar explicações minuciosas e progressivas sobre conceitos e desafios complexos, o que corrobora os resultados desta experiência. Dessa forma, a interação estabelecida com a IA não apenas elevou a qualidade do material produzido, como também fomentou um processo contínuo de aprendizagem docente.

Para garantir a qualidade e a confiabilidade do conteúdo, todo o material produzido com o apoio da IA foi cuidadosamente revisado, confrontado e complementado com referências extraídas de livros e artigos científicos atualizados e relevantes para a área de estudo, etapa fundamental para assegurar a precisão e a fundamentação acadêmica dos textos apresentados aos estudantes. Além disso, a IA auxiliou na elaboração das considerações finais de cada aula, que sintetizam os principais pontos abordados, indicando caminhos para aprofundamento e estimulando a autoavaliação do estudante sobre o que foi aprendido.

Por fim, a IA indicou vídeos, aplicativos e ferramentas que enriqueceram o material didático, tornando-o mais dinâmico e próximo da realidade dos estudantes. Todo o conteúdo sugerido foi analisado de forma criteriosa para verificar sua adequação ao contexto da disciplina e garantir alinhamento às necessidades dos alunos. Esse processo de curadoria automatizada otimizou o tempo e ampliou as possibilidades de recursos complementares, resultando em um curso mais completo e atrativo.

3 PRODUÇÃO DE MATERIAIS E ADAPTAÇÃO DA LINGUAGEM PARA O PÚBLICO-ALVO

Na produção de disciplinas EaD, a IA foi utilizada para ajustar a linguagem dos textos, tornando-os acessíveis ao perfil do público-alvo sem comprometer o rigor científico e conceitual. O recurso possibilitou a adaptação do vocabulário, simplificando termos técnicos quando necessário e enriquecendo o material com explicações e exemplos contextualizados. Essa estratégia mostra-se especialmente relevante na EaD, em que o estudante aprende de forma autônoma e necessita de conteúdos claros, completos e autossuficientes.

Além disso, a IA também auxiliou na organização textual, sugerindo fluxos lógicos de apresentação das ideias que facilitaram a compreensão dos temas mais complexos. Dessa forma, os textos tornaram-se mais fluídos e convidativos à leitura. A interação constante com a ferramenta promoveu um processo iterativo de testagem, revisão e aprimoramento, garantindo maior qualidade e coerência. Esse ciclo de produção e refinamento mostrou-se essencial para atender às demandas específicas do ensino a distância.

A ferramenta também foi utilizada para criar avaliações na forma de questões de múltipla escolha. Essas avaliações eram elaboradas ao final de toda a interação com a IA, utilizando todo o roteiro desenvolvido desde o início do processo, o que tornou as avaliações abrangentes e alinhadas ao conteúdo completo. Essas avaliações não apenas facilitam a verificação da aprendizagem, mas também oferecem ao aluno feedbacks importantes para seu progresso, colaborando para uma experiência mais interativa e formativa.

Para Assis (2003, p. 14) “A utilização constitucionalmente adequada da IA na educação pode promover uma aprendizagem inclusiva e equitativa”. Nesse sentido, a produção do material com o suporte da IA revelou-se eficiente, resultando em conteúdos autossuficientes e cuidadosamente elaborados, que promovem o protagonismo dos estudantes e incentivam sua autonomia no processo de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a criação da disciplina, a Inteligência Artificial revelou-se não apenas uma ferramenta de produção, mas também um recurso de aprendizado para o docente. Sempre que surgiam dúvidas sobre conceitos ou sugestões pouco claras, a ferramenta era acionada para fornecer explicações detalhadas, exemplos práticos, materiais de leitura e vídeos, ampliando significativamente a compreensão dos temas abordados. Essa interação configurou-se como um diálogo construtivo entre professor e tecnologia, em que a IA funcionava como apoio complementar, fortalecendo a compreensão.

Os resultados reforçam a importância do olhar crítico do docente na mediação do uso da IA, pois, apesar das contribuições da ferramenta, torna-se indispensável revisar, contextualizar e adaptar os conteúdos às metas pedagógicas e ao perfil dos estudantes. Também se destacaram as limitações da tecnologia, especialmente na interpretação de nuances do curso e do público, o que reforça a necessidade da intervenção humana. A geração automatizada de avaliações mostrou-se um recurso valioso por possibilitar a elaboração rápida de instrumentos diversificados e ajustáveis a diferentes turmas, mas requer cuidado para evitar repetições e assegurar questões que estimulem a reflexão e o aprendizado significativo.

Essa experiência evidencia que a Inteligência Artificial pode ser uma aliada estratégica no ensino a distância, desde que empregada com consciência, planejamento e reflexão crítica pelo docente. Sua incorporação na formação continuada de professores é essencial para potencializar benefícios, como a criação de materiais adequados às especificidades da modalidade, a otimização do tempo e o aprimoramento das práticas pedagógicas, demonstrando seu potencial para transformar a produção e a gestão de

disciplinas EaD em um processo mais eficiente, dinâmico e centrado nas necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Ana Cláudia. Miranda Lopes (2023). *A inteligência artificial na educação: A utilização constitucionalmente adequada*. In **VIII Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra**, 8(1), 12-22. Disponível em: https://www.trabalhoscidhcoimbra.com/ojs/index.php/anaiscidhcoimbra/article/view/3259. Acesso em: 13 ago. 2025.

LIMA, Cleosanice Barbosa; SERRANO, Agostinho. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. **Transinformação**. v.36, 2024. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/10839. Acesso em: 13 ago. 2025.

KASNECI, G. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learn and Individual Differences**. v.103, 2023. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608023000195. Acesso em: 18 ago. 2025.

Sobre os autores

Afrânio Ferreira Neves Junior
Engenheiro Agrônomo, Mestre e Doutor em Solos e Nutrição de Plantas. Professor Associado IV da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED). E-mail: anevesjr@ufam.edu.br

Suzy Cristina Pedroza da Silva
Engenheira Florestal/Geografia, Doutora em Geociências Aplicadas.
Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).
E-mail: suzyycris@ufam.edu.br

João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues
Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre em Botânica e Doutor em Ciências de Florestas Tropicais. Professor Associado III da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).
E-mail: joaovictor@ufam.edu.br

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker

Licenciada em Pedagogia, Doutora em Educação com ênfase em Formação de Professores. Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).
E-mail: aliuandra@ufam.edu.br

Selma Maria Nascimento Evangelista
Pedagoga, Mestre em Educação, Doutora em Tecnologias Digitais na Educação. Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo ações na área de formação de professores, ensino e extensão, no Centro de Educação a Distância.
Email: selmanascimento@ufam.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

THE USE OF DIGITAL DIDACTIC-PEDAGOGICAL TOOLS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Vanessa Maranguanhe Minete
Instituto Federal do Espírito Santo

Laurentino Lúcio Filho
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO. O presente trabalho apresenta parte de um estudo que investigou o uso das ferramentas digitais aplicadas no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Diante da banalização do termo “tecnologia”, refletiu-se sobre a necessidade da estruturação pedagógica educacional para o desenvolvimento de metodologias da educação digital, ou seja, o uso de ferramentas cibernéticas em sala de aula. Abordou-se seus conceitos e qualidades de eficácia sob os elementos de interatividade, passividade, conteúdo e habilidades, capazes de contribuir para o desenvolvimento cognitivo no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Inovação. Tecnologias educacionais. Desenvolvimento cognitivo. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This paper presents part of a study that investigated the use of digital tools in the teaching-learning process in basic education. Given the trivialization of the term "technology," the study reflects on the need for pedagogical structuring in education to develop methodologies for digital education, specifically the use of cybernetic tools in the classroom. The concepts and qualities of effectiveness of these tools were addressed, focusing on elements of interactivity, passivity, content, and skills, which are capable of contributing to cognitive development in the teaching-learning process.

Keywords: *Innovation. Educational technologies. Cognitive development. Pedagogical practices.*

RESUMEN. *Este trabajo presenta parte de un estudio que investigó el uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica. Ante la banalización del término "tecnología", se reflexionó sobre la necesidad de una estructuración pedagógica educativa para el desarrollo de metodologías de educación digital, es decir, el uso de herramientas cibernéticas en el aula. Se abordaron los conceptos y cualidades de eficacia de estas herramientas bajo los elementos de interactividad, pasividad, contenido y habilidades, capaces de contribuir al desarrollo cognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Palabras clave: Innovación. Tecnologías educativas. Desarrollo cognitivo. Prácticas pedagógicas.

CC BY

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho focou no uso de ferramentas digitais como recursos auxiliares de didática e pedagogia, diante de um panorama que pareceu turbulento. A mediação cibernética e telemática foi implantada no Sistema Educacional Brasileiro, em grande parte de forma improvisada, devido às emergências causadas pela pandemia da Covid-19 a partir do primeiro semestre de 2020.

Diante de um quadro em que se viu o uso indiscriminado de ferramentas digitais por educadores e alunos, disponibilizado às pressas, observou-se no período pós-pandêmico um efeito negativo real no processo educacional, ao ponto de a sociedade considerá-lo um período educacional perdido.

Para isso, partiu-se da hipótese de que essas ferramentas, como jogos educacionais digitais e aplicativos de realidade aumentada (RA), podem contribuir para um aprendizado mais eficaz, dinâmico e envolvente, e que, aplicadas adequadamente, podem tornar o ensino mais significativo e alinhado às necessidades das novas gerações.

Além dessas ferramentas, a pesquisa também incluiu outras abordagens, como plataformas de aprendizagem baseadas em projetos, histórias interativas e o uso de livros digitais com elementos multimídia, que têm o potencial de engajar os alunos de maneira mais profunda. O modelo de aula híbrida, que combina atividades presenciais com o uso de dispositivos digitais, foi considerado relevante para ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, o desenvolvimento deste trabalho teve como foco específico o engajamento, propondo a criação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. O objetivo é utilizar as tecnologias educacionais não apenas com a eficiência tradicional, mas de maneira eficaz e impactante, promovendo subsídios que atendam às necessidades dos alunos na sociedade contemporânea. Isso oferece ao educador ferramentas para que, no processo de ensino-aprendizagem, cada aprendiz tenha a oportunidade de explorar e desenvolver plenamente suas capacidades cognitivas, transcendendo a mera eficiência burocrática das escolas e buscando efetivamente o desenvolvimento de habilidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Análise Geral Do Quadro Das Ferramentas Digitais Como Instrumentos Auxiliares No Processo Ensino-Aprendizagem

O uso de ferramentas digitais no processo de aprendizagem representa um grande desafio para o atual Sistema Educacional, visto que, assim como o panorama das mobilidades de ambientes, a revolução digital também reflete dentro das salas de aula (Martins, 2019).

No presente trabalho o termo “ferramentas digitais”, é utilizado no sentido de artefatos, em vez do termo genérico "tecnologias", porque tecnologia tem o sentido de "projeto" e "planificação". Nesse contexto, ela é abstrata, como um pressuposto ético, enquanto o resultado dela pela transformação do projeto em estrutura da ferramenta digital é o artefato físico, que pode ser chamado de ferramenta cibernética (Bunge *apud* Pereira, 2016).

Assim, destaca-se o uso cotidiano desqualificado de termos para aplicação de ferramentas, como o termo impróprio "mídias sociais", cujo sentido literal seria de comunicação monológica, pois mídia é um canal de comunicação unidirecional (Lévy, 2011), como livros, jornais ou televisão. No entanto, o termo é usado inapropriadamente para se referir às "redes sociais", cuja comunicação é interativa, fruto da evolução da comunicação multimídia para espaços da "Web 2.0" (Primo et al., 2008).

Feita essas considerações, constatou-se na pesquisa que a intensificação do uso de ferramentas digitais ocorreu especificamente em março de 2020, com o isolamento social causado pela Covid-19, em um cenário já marcado por uma grave crise na qualidade de ensino.

Com o fenômeno pandêmico, o uso de ferramentas digitais muitas vezes foi apresentado como a solução ideal. Contudo, atualmente percebe-se que, apesar da ampla adoção, não houve desenvolvimento humano significativo. As ferramentas digitais assumem a função de um tapete, usado para esconder a grave realidade da qualidade educacional:

> De modo geral, a confiança depositada na tecnologia é tão grande que é muito difícil argumentar contra os seus defensores. O principal argumento em defesa da tecnologia na educação concentra-se na afirmação de que hoje os educandos têm mais acesso à informação fora da sala de aula do que dentro dela. E nisso concordamos. Contudo, tal situação não permite concluir que as instituições educativas são hoje dispensáveis. Pelo contrário, talvez nunca na história da

> humanidade elas tenham sido tão necessárias. A razão é simples: oferecer informação ao educando – basicamente as máquinas fazem – é apenas uma das tarefas da educação. Tão, ou mais importante, é trabalhar pedagógico/formativamente o fato e o teor desse novo modus de difusão/apropriação do conhecimento (MARTINS, 2019, p.6).

Portanto, o fato de a sociedade estar amplamente interconectada, com recursos digitais integrados ao cotidiano da maioria das pessoas, incluindo o processo de ensino-aprendizagem, e de muitas crianças terem contato precoce com ferramentas digitais, não significa, por si só, ter havido o desenvolvimento humano. As tecnologias não promoveram automaticamente avanços no quadro social de uma comunidade escolar ou da sociedade em geral, capazes de qualificar um processo tecnologicamente inovador de ensino-aprendizagem no Sistema Educacional.

Percebe-se ainda, por exemplo, diante dos debates pela sociedade sobre o uso dos celulares em sala de aula, que a ausência da metodologia educacional no processo de ensino aprendizagem (Barros; Frutuoso; Santos, 2023), remete à lembrança da fase anterior a experiência inovadora de Skinner, ao promover a organização metodológica educacional do *behaviorismo,* inexistente até ali.

Esse mesmo momento precedente ao *behaviorismo*, agora vivido no uso de ferramentas cibernéticas nas escolas da atualidade, padece de uma metodologia, e sendo implantada absolutamente de forma empírica, cujo educador é orientado apenas pelas informações técnicas de como usar da ferramenta sem o perfil pedagógico ou didático.

Assim, compreender o papel da “tecnologia” na vida cotidiana, torna-se um passo importante para o educador, no processo ensino-aprendizagem, como oportunidade para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas no uso e desenvolvimento consciente da tecnologia, diante da banalização do termo, dentro do Sistema Educacional, em que ela é tratada no dia a dia:

> É comum ouvirmos dizer que “na atualidade, as tecnologias invadem nosso cotidiano”. Alguns autores contemporâneos falam mesmo que estamos vivendo em plena “sociedade tecnológica”. O que tenho observado é que essas expressões ecoam no pensamento popular de maneira perturbadora. Aguçam a imaginação. As pessoas começam a pensar nos espaços apresentados em romances,e filmes de ficção científica que exploram a oposição entre nossa natureza humana e a “máquina”, forma concreta com que a tecnologia é popularmente reconhecida (KENSKI, 2012, p. 16).

Por isto, a pesquisa esforçou-se por abordar também, o desenvolvimento da consciência que torne possível se voltar para a importância do termo “tecnologia” como peso pedagógico e didático a oferecer meios ao educador de alcançar seus fins, pois, a

partir dessa consciência aplicada às boas práticas educacionais, é possível ter um resultado melhor na construção dos sentidos do aluno.

Se a tecnologia culmina, na produção do artificial, ou, artefato, ela está tão integrada ao cotidiano do homem (Kenski, 2012), ao ponto de se poder constatar o uso dela desde Eva, quando, para cobrir a sua nudez, valeu-se do artefato oferecido pela folha de parreira, agregando ao seu corpo algo que não é natural da sua anatomia, isto é, algo tecnológico, pois a tecnologia:

> está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns, - como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, deslocarmos-nos para diferentes lugares, e divertirmo-nos - são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, fornos, geladeira, alimentos industrializados, e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante nossa sobrevivência: a alimentação (IBID. p. 18)

Assim, a aplicação de ferramentas digitais no processo ensino-aprendizagem, evidencia a necessidade de adaptação por parte das instituições de ensino. Nesse contexto, a escola, como principal espaço de formação do indivíduo e do cidadão, deve acompanhar o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e integrar tais recursos de maneira eficaz nos processos pedagógicos, tomando o cuidado de preservar no indivíduo os elementos norteadores da convivência e socialização diante do desafiador contexto da fragmentação

> Assim, uma imagem desta juventude constitui-se progressivamente, e ela aparece na maioria das vezes como pobre, desocupada, vítima do fracasso na escola, desempregada, violenta e delinquente, as vezes drogada, e até criminosa ou revoltada, cheia de ódio e tendendo à sublevação... Em suma, esses adolescentes representam, pelas suas dificuldades e seus comportamentos muitas vezes desviantes, uma espécie de negação da integração social (LEPOUTRE, 2011, p. 447).

Diante de tanta parafernália, o quadro negro, o giz e os livros que são instrumentos pedagógicos tradicionais, parecem nem serem produtos tecnológicos, mesmo continuando a desempenhar um papel fundamental no dia a dia da sala de aula. Contudo, a integração dos meios de comunicação com a mediação dos computadores, inaugurou uma nova fronteira na educação a ser explorada na produção de tecnologias de inovação e criação de ferramentas didático-pedagógicas, de uso responsável, capazes de auxiliar o processo de construção do conhecimento, promovendo um aprendizado mais dinâmico e interativo.

Portanto, ao educador atual é fundamental adotar um comprometimento diante de um contexto que afeta toda a ordem e harmonia da convivência humana, se tornando um

árduo desafio que se apresenta, especialmente em um cenário em que os recursos digitais até parecem facilitar, no entanto, não deixam de produzir efeitos colaterais, para que essa transformação ocorra de maneira efetiva.

2.1.1 Os princípios da prática pedagógica na educação infantil e no ambiente físico a partir da socialização

Diferentemente do projeto pedagógico que foi aplicado até a década de 1990, que tinha como qualidade do resultado do processo de ensino-aprendizagem, a formação da construção da personalidade do aluno (Cunha, 2011), com valores da pessoa humana, ética e civilidade, os projetos pedagógicos do Sistema Educacional atual, tem como práticas pedagógicas, que o processo educativo produza resultados de eficácias formativa sobre dois pólos estruturadores da aprendizagem, a formação permanente corporativa, e, a formação permanente na área cibernética.

O Sistema Educacional anterior, era classificado como institucional, pois, estava estruturado pela construção do ser, em que o resultado do processo de ensino tinha por excelência a prática da aprendiz, com a aplicação de competências para o desenvolvimento das habilidades da compreensão, preparando a edificação social da pessoa, para o desenvolvimento de si próprio, evoluindo-se de aprendiz para educando, ao produzir a transformação pelo desenvolvimento humano no seu ambiente social.

Paralelamente ao tradicional projeto pedagógico institucional, tinha-se a educação profissional, cujo objeto diferencia-se do institucional, porque está voltado mais para o “saber fazer” no sentido de se produzir uma qualificação da pessoa, tendo por base a observação e imitação (PERRAUDEAU, 2013).

Assim, a formação institucional acaba por ficar presa a um universo puramente abstrato, parecendo que o resultado do processo de ensino, pouco se aplica na vida real, fora dos muros escolares e, porque não, igualmente acontece com as universidades no ensino superior.

2.2 O Uso Das Ferramentas Digitais De Acordo Com As Boas Práticas Pedagógicas

No panorama educacional contemporâneo, o papel do professor parece passar por uma transformação significativa, pois, a liquidez cultural da massa cibernética traz uma certa sensação de que tudo tem de ser reconstruído, e os conceitos tradicionais parecem antiquados, sem ser percebido pelos educadores, que há estruturas sólidas dos valores

humanos a serem vivenciados no dia a dia, como por exemplo, a realidade física e social dos valores ancorados pelos fundamentos da dignidade e cidadania trazidos pela Constituição do Estado, por isso, a vocação natural do professor de se manter a construção do conhecimento a partir do real, da realidade cotidiana permanece íntegra:

> A vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimento do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. É tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que ideias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos com a sociedade em que vive (CUNHA, p. 31).

O professor deve utilizar a tecnologia como uma ferramenta poderosa, aqui no sentido de se ter o mesmo domínio e destreza por exemplo, que se tem com a lousa, para promover uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente, e, não deve ser vista como o foco central desse processo, mas sim como um meio complementar, um verdadeiro *longa manus,* para fortalecer a interação, o diálogo e a colaboração entre educadores e alunos.

No processo ensino-aprendizagem, é fundamental que cada profissional da educação desenvolva a consciência de que não estão apenas repetindo atos de aprendizagem, mas sim, de que suas ações e responsabilidades, edificam e constroem, tendo por objetivo maior a transformação evolucional de um ser, pois está envolvido na formação de indivíduos que fazem parte de uma sociedade (Souza, 2017, p. 12), de ambientes altamente instáveis, que mudam a cada instante.

No contexto atual, a introdução de tecnologias digitais nas escolas representa uma resposta importante às exigências da sociedade moderna. Contudo, apenas disponibilizar essas ferramentas não é suficiente para promover uma educação realmente transformadora. Para que as tecnologias tenham um impacto significativo, é fundamental investir na formação de docentes e discentes, de modo a desenvolver competências e atitudes que lhes permitam utilizar esses recursos de maneira crítica, criativa e eficaz.

Para que uma prática pedagógica seja considerada eficaz, é essencial que o docente compreenda as vivências e experiências dos alunos, garantindo que o conteúdo apresentado possua um propósito claro e que o objeto de conhecimento agregue significado e relevância para o estudante.

Entende-se que, ao planejar uma situação de ensino, o docente deve compreender os processos cognitivos dos alunos para proporcionar experiências que favoreçam seu desenvolvimento, considerando sua realidade em um cenário mediado por essas ferramentas, capacitando-os de modo que não sejam meros consumidores, mas

detentores de conhecimento que lhe permitem uma compreensão abrangente em relação ao conteúdo histórico.

Uma prática pedagógica de excelência proporciona um ambiente de aprendizagem enriquecedor, incentivando a aquisição e a aplicação do conhecimento de forma prática, colaborativa e participativa. Como já mencionado anteriormente, o professor desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois se torna o facilitador do processo, orientando os alunos no caminho da descoberta, estimulando o pensamento crítico e proporcionando as condições para que cada educando construa seu próprio saber. Esse processo vai além da repetição e fomenta o debate, a troca de ideias e a construção ativa do saber. Para isso, são necessários objetivos bem definidos, estratégias estruturadas e ações inovadoras que se conectem a projetos práticos e relevantes, muitas vezes em parceria com outras redes de conhecimento.

Essa abordagem pedagógica valoriza a criação de redes colaborativas, estabelece procedimentos claros e promove uma transferência de saber que é tanto sustentável quanto aplicável a diferentes contextos educacionais, enriquecendo o aprendizado de forma abrangente e duradoura.

> Falar de princípios de uma boa prática pressupõe perceber o conceito de boa prática, um conceito plural que envolve dimensões diferenciadas por circundar extensões no âmbito da preparação, do processo e dos resultados (FLORES, 2011, p.95).

A aplicação de boas práticas pedagógicas contribui para aprimorar a qualidade do ensino, tornando-o mais relevante para os alunos. Elas incentivam a aprendizagem ativa, promovendo a autonomia dos estudantes e estimulando o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico. Além disso, essas práticas são essenciais para criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo, no qual as diversidades são respeitadas e as necessidades específicas dos alunos são consideradas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de metodologias pedagógicas voltadas para o uso de ferramentas digitais no sistema educacional representa um desafio significativo para os educadores. Este desafio é amplificado por um cenário que carrega o legado de modalidades presenciais, as quais enfrentam dificuldades desde tempos remotos e foram agravadas pelas rápidas transformações no contexto educacional.

Um fator determinante nesse processo é a inadequação da formação fornecida pelo sistema educacional para capacitar os docentes. A formação tende a focar mais na operacionalização e manuseio técnico das ferramentas, sem abordar a epistemologia educacional necessária para aplicar essas tecnologias de maneira efetiva no ensino. Essa lacuna na preparação profissional evidencia a necessidade urgente de repensar e reestruturar as práticas pedagógicas, buscando uma integração mais consciente e alinhada das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a atender às exigências do contexto educacional contemporâneo em todas as suas modalidades.

Esse cenário impõe ao educador a tarefa de não apenas compreender e utilizar as ferramentas digitais, mas também de refletir sobre sua aplicação de forma estratégica. É essencial respeitar as necessidades dos alunos e as particularidades do ambiente escolar, com uma visão clara dos elementos que podem impedir a aprendizagem e o desenvolvimento educacional. Para que essas ferramentas cumpram efetivamente sua proposta pedagógica, é indispensável que seu uso seja acompanhado de tutoria e supervisão adequada pelo professor, especialmente quando aplicadas à educação infantil, garantindo que os artefatos digitais contribuam para o desenvolvimento cognitivo e sejam utilizados de maneira eficaz, alcançando os objetivos educativos propostos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ana Rita Moreira Carvalho; FRUTUOSO, Marta Regina Pereira; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. **Principais desafios e/ou dificuldades encontradas em relação à educação remota e/ou inclusão da tecnologia no cotidiano profissional**. In *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v.9.n.10. out. 2023. Disponível em https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/11717/5292/21131. Acesso em 26 out. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática. 24ª Edição**. Campinas - SP, Papirus, 2011.

FLORES, Paula Quadros. **Os dez Princípios de uma boa prática**. In Ana Paula Vilela, (Coord.), A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República (pp. 95-98.) Cadernos, Escola e Formação. Braga - PT: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Disponível em:

https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6333/1/ART_PaulaFlores_2011.pdf. Acesso em 20 out. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9ª. Edição. Campinas - SP:Papirus, 2012.

LEPOUTRE, David**. A cultura adolescente de rua nos grandes conjuntos habitacionais suburbanos**. MORIN, Edgar (org). A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3ª. Edição, São Paulo - SP: Editora 34, 2010.

MARTINS, Maurício Rebelo. **Educação e tecnologia: a crise da inteligência. *In* Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, v. 44, 2019, - Santa Maria - RS**. Disponível em https://doi.org/10.5902/1984644437943. Acesso em 03 nov. 2024.

OLIVEIRA, ZIlma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 6ª. edição. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRAUDEAU, Michel. **As estratégias de aprendizagem: como acompanhar alunos na aquisição de conhecimentos**. Lisboa - PT: Instituto PIAGET, 2013.

SOUZA, Maria Marta Silva. **a importância do uso das tecnologias no processo ensino aprendizagem da educação infantil na era digital**. Disponível em: https://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/259/1/A%20IMPORTANCIA%20DO%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20NO%20PROCESSO%20ENSINO%20APRENDIZAGEM....pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

ZANATTA, Beatriz Aparecida; BRITO; Maria Aparecida Candine de. **Mediação pedagógica com uso das tecnologias digitais na educação. Educativa. Goiânia**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2015.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

GARANTIA DE ACESSO AO CEAF EM BALBINOS: INTEGRAÇÃO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA

Fernando Henrique de Paula Pugas
Secretaria Municipal da Saúde de Balbinos

Cilmara Basilio
Secretaria Municipal da Saúde de Balbinos

Renata Gomes de Alcântara
CEO na Lit Health, Founder & CEO LME Fácil

RESUMO. Este trabalho descreve a experiência de implantação de uma plataforma digital para gestão do acesso aos medicamentos do Componente Especializado da Assistência Farmacêutica (CEAF) no município de Balbinos/SP, com foco na integração da população e na melhoria da resolutividade na Atenção Primária. O problema central identificado foi a dificuldade de comunicação com usuários, especialmente em um território cuja população total é de 6.142 habitantes, sendo 84% privada de liberdade, o que restringe o contato direto com familiares e cuidadores. O objetivo foi garantir o cadastro e acompanhamento de pacientes por meio da plataforma LME Fácil Atenção Primária, utilizando recursos digitais acessíveis e linguagem simplificada. A metodologia incluiu ações de busca ativa em parceria com Agentes Comunitários de Saúde, coleta de endereços eletrônicos, capacitação dos usuários no uso do aplicativo WhatsApp e no acesso ao próprio e-mail, além da produção de vídeos tutoriais. O referencial teórico baseou-se nas diretrizes da Política Nacional de Assistência Farmacêutica (BRASIL, 2004) e na importância da transformação digital na gestão do SUS (Haddad; Lima, 2022).Os resultados indicaram aumento significativo no número de pacientes cadastrados, maior adesão aos fluxos de solicitação de medicamentos e redução de retrabalho administrativo. Conclui-se que a combinação de tecnologia, linguagem acessível e participação comunitária contribuiu para a efetividade do serviço e fortaleceu o vínculo entre equipe de saúde e usuários. A experiência demonstra que a inclusão digital pode ser ferramenta estratégica para ampliar o acesso ao CEAF em municípios com características populacionais atípicas.

Palavras-chave: Assistência Farmacêutica. Inclusão Digital. Atenção Primária à Saúde. CEAF. Tecnologia em Saúde.

1 INTRODUÇÃO

O acesso oportuno a medicamentos do **Componente Especializado da Assistência Farmacêutica (CEAF)** representa um desafio relevante para diversos municípios brasileiros, sobretudo naqueles com barreiras geográficas, populacionais e tecnológicas. O acesso oportuno a medicamentos do Componente Especializado da Assistência Farmacêutica (CEAF) representa um desafio relevante para diversos municípios brasileiros, sobretudo

CC BY

naqueles com barreiras geográficas, populacionais e tecnológicas. Em Balbinos/SP, onde 84% da população encontra-se privada de liberdade, as dificuldades de comunicação com familiares e cuidadores impactam diretamente a entrega de documentos e o início dos tratamentos (BRASIL, 2022; DEPEN, 2023

Para enfrentar essas limitações, foi implantada no município a plataforma LME Fácil Atenção Primária, integrando-a à rotina das equipes de saúde e aos fluxos de solicitação e dispensação do CEAF. A iniciativa visa reduzir a fragmentação do atendimento, otimizar processos e ampliar a resolutividade da Assistência Farmacêutica, alinhando-se à Política Nacional de Assistência Farmacêutica (BRASIL, 2004) e às recomendações da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2021) sobre o uso de tecnologias digitais para ampliar o acesso e garantir a equidade nos serviços de saúde.

A LME Fácil é uma solução gratuita, disponível via aplicativo e computador, que auxilia no preenchimento do Laudo de Medicamento Especializado (LME), na elaboração de prescrições médicas e no armazenamento seguro de documentos em nuvem, permitindo rápida renovação. Entre seus principais benefícios, destacam-se:

- Mais tempo para as consultas e maior foco no paciente.
- Menos burocracia na prescrição com fluxos simplificados.
- Acesso facilitado aos medicamentos do SUS.
- Mais segurança na prescrição, com menor margem de erros.

Ao adotar essa ferramenta, médicos, pacientes, instituições de saúde e até a indústria farmacêutica encontram um ambiente mais eficiente e integrado, que reduz custos, otimiza recursos e fortalece parcerias estratégicas para garantir acesso equitativo aos tratamentos.

2. IMPLANTAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL LME FÁCIL NA APS

2.1 Metodologia

A ação foi planejada em três etapas: (1) diagnóstico da situação local e mapeamento dos pacientes em uso de medicamentos do CEAF; (2) mobilização das equipes de Agentes

Comunitários de Saúde (ACS) para coleta de endereços eletrônicos e contatos telefônicos; (3) capacitação dos usuários e familiares para utilização do WhatsApp e do e-mail, por meio de vídeos curtos, linguagem acessível e instruções presenciais. Foram considerados princípios de educação em saúde e inclusão digital (MARTINS; COSTA, 2020).

2.2 Resultados

O processo resultou em aumento de **65%** no número de pacientes cadastrados na plataforma *LME Fácil Atenção Primária* entre **janeiro e julho de 2025**. Antes da intervenção, estavam cadastrados **54 pacientes**, número que evoluiu para **89 pacientes** ao final do período analisado. Observou-se, ainda, uma **redução de 40% no tempo médio de tramitação de solicitações**, que passou de **15 dias úteis (média de 2024)** para **9 dias úteis** após a implementação da plataforma. Além disso, verificou-se maior engajamento dos familiares no acompanhamento do tratamento, mensurado por meio do aumento de **interações registradas via WhatsApp institucional** e da **entrega tempestiva de documentos digitalizados**. A interação digital possibilitou maior controle do fluxo documental e maior previsibilidade no fornecimento dos medicamentos.

2.3 Discussão

A experiência de implantação da LME Fácil Atenção Primária em Balbinos/SP evidencia que a integração entre tecnologia, equipe multiprofissional e estratégias de comunicação acessível resulta em ganhos expressivos de resolutividade e eficiência operacional na gestão do Componente Especializado da Assistência Farmacêutica (CEAF).

Conforme apontam *Oliveira et al. (2019),* iniciativas de e-saúde que incorporam ferramentas digitais à rotina dos serviços de saúde favorecem a redução de barreiras burocráticas, a padronização de processos e a ampliação da participação ativa dos usuários. No caso de Balbinos, a utilização de linguagem acessível e recursos de inclusão digital, como a orientação sobre o uso da **Play Store** – loja oficial de aplicativos para dispositivos móveis com sistema operacional Android, utilizada para download e atualização de aplicativos (GOOGLE, 2024) –, criação e recuperação de e-mails e suporte

no cadastro, permitiu ampliar o número de pacientes cadastrados e reduzir o tempo médio de tramitação dos processos.

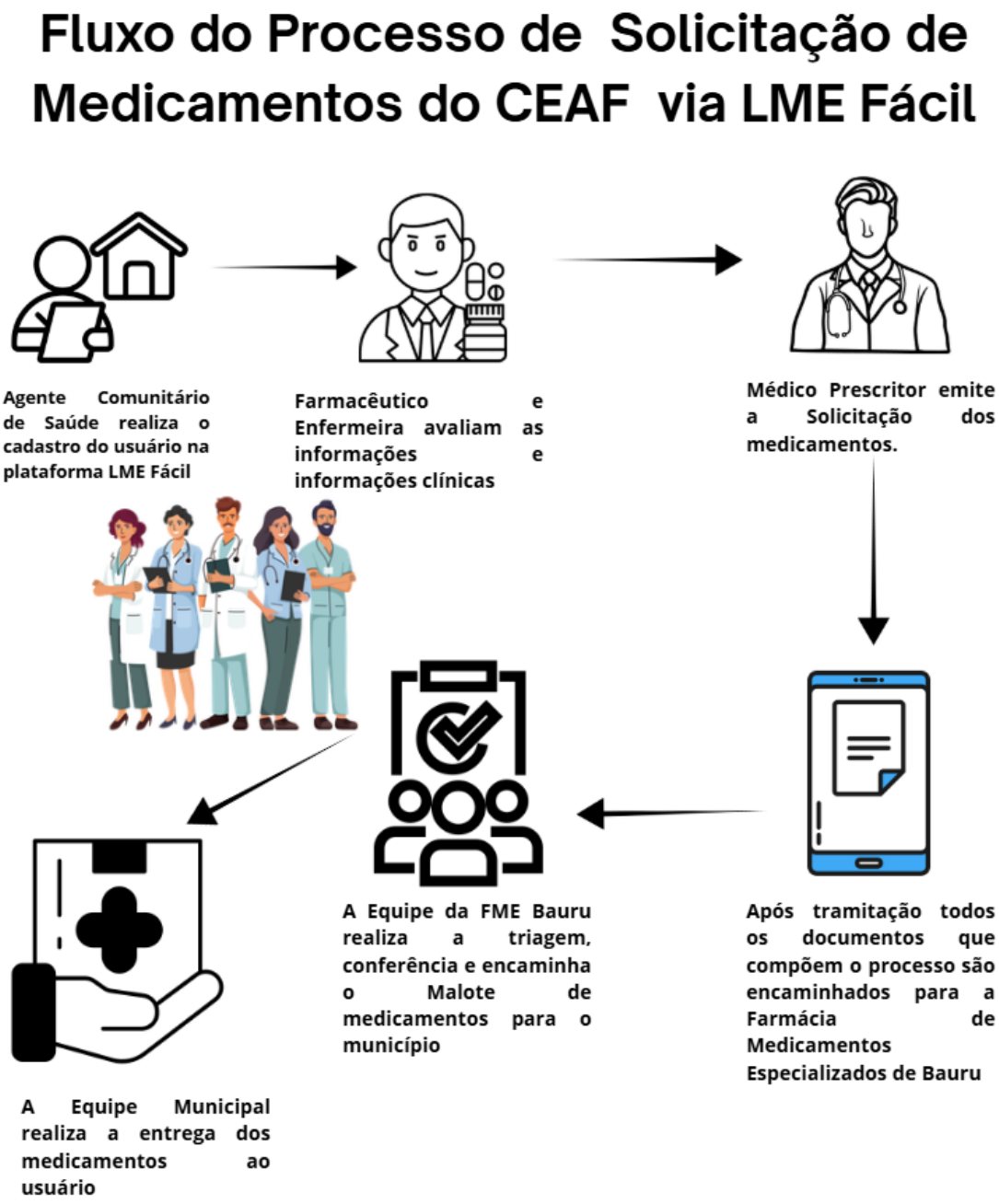
Além disso, a integração multiprofissional — envolvendo agentes comunitários de saúde, farmacêuticos, enfermeiros e médicos prescritores — potencializou a segurança no processo, diminuindo erros de documentação e prescrições incompletas. Essa sinergia é coerente com as diretrizes da Política Nacional de Assistência Farmacêutica (BRASIL, 2004) e com o papel da Atenção Primária à Saúde como coordenadora do cuidado no Sistema Único de Saúde.

Assim, os resultados observados reforçam que a adoção de soluções tecnológicas alinhadas à realidade local, acompanhada de capacitação e reorganização de fluxos, pode ser replicada em outros municípios com perfil populacional e desafios semelhantes.

2.4 Ilustrações

Durante a implantação, foi estruturado um fluxo simplificado de cadastramento, envolvendo busca ativa pelos Agentes Comunitários de Saúde, capacitação dos usuários e registro digital. Esse processo está representado na **Figura 1**, que ilustra o passo a passo adotado para operacionalizar a plataforma *LME Fácil Atenção Primária*.

Figura 1 – Fluxo de cadastro na plataforma LME Fácil Atenção Primária



A análise comparativa entre os indicadores antes e após a implantação da plataforma *LME Fácil Atenção Primária* evidencia avanços significativos na gestão do CEAF em Balbinos. Observa-se aumento de **65% no número de pacientes cadastrados**, redução expressiva no tempo médio de tramitação das solicitações e maior participação dos familiares no acompanhamento do processo terapêutico. Esses resultados estão sintetizados na **Tabela 1**.

Tabela 1 – Comparativo de indicadores antes e após implantação da plataforma

Indicador	Antes da Implantação	Após a Implantação
Pacientes cadastrados no CEAF	120	198
Tempo médio de tramitação da LME (dias)	15	9
Percentual de solicitações incompletas (%)	35	12
Participação dos familiares no processo (%)	40	75

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na experiência realizada (2025).

Os resultados obtidos não decorreram apenas da adoção tecnológica, mas também de um conjunto de ações estruturadas em etapas progressivas. O **Quadro 1** apresenta as fases do processo de implantação e as respectivas ações desenvolvidas, permitindo compreender de que forma cada iniciativa contribuiu para o fortalecimento da gestão do acesso ao CEAF.

Quadro 1 – Etapas do processo de implantação e ações realizadas

Etapa	Ação Realizada	Resultado Obtido
Diagnóstico	Levantamento de pacientes e análise de fluxo documental	Identificação de gargalos e falhas na comunicação
Mobilização Comunitária	Coleta de e-mails e contatos via ACS	Aumento da base de contatos ativos em 85%
Capacitação Digital	Treinamentos presenciais e vídeos educativos	Usuários aptos a utilizar WhatsApp e e-mail
Monitoramento e Avaliação	Controle de indicadores mensais e reuniões com equipe multiprofissional	Melhoria contínua do processo de cadastro e entrega

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A integração desses dados reforça que a efetividade não se limita ao aspecto tecnológico, mas resulta da soma entre **gestão participativa, capacitação digital e monitoramento constante**, elementos que garantiram a sustentabilidade da iniciativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da plataforma LME Fácil Atenção Primária no município de Balbinos/SP demonstrou-se uma estratégia viável e eficaz para ampliar o acesso ao (CEAF), mesmo diante de um contexto populacional desafiador. A experiência evidencia a importância de políticas públicas que incentivem a transformação digital nos serviços de saúde e promovam a inclusão tecnológica dos usuários, garantindo equidade no acesso aos medicamentos e fortalecendo a Atenção Primária à Saúde como ordenadora do cuidado (BRASIL, 2004; WHO, 2021).

Segundo **Alcântara (2023)**, CEO da LME Fácil, em entrevista à revista *Medicina S/A*, a plataforma foi concebida como solução gratuita, disponível via aplicativo e computador, para auxiliar no preenchimento do Laudo de Medicamento Especializado (LME), elaboração de prescrições e armazenamento seguro de documentos na nuvem, permitindo rápida renovação.

Do ponto de vista dos médicos, a *LME Fácil* oferece recursos avançados e intuitivos que agilizam a geração de formulários e prescrições, otimizando o tempo de atendimento e aumentando a segurança no processo. Para os pacientes, representa a possibilidade de um processo simplificado, com redução de barreiras e burocracias, permitindo o início mais rápido do tratamento.

As instituições de saúde – como Secretarias Municipais, clínicas e hospitais – se beneficiam da redução de custos, minimização de erros e aprimoramento da gestão de recursos. Já para a indústria farmacêutica, abre-se uma oportunidade de parcerias estratégicas com prescritores e gestores, ampliando o alcance de medicamentos do SUS e fortalecendo a integração entre os setores público e privado em prol do acesso universal e igualitário aos tratamentos.

Essa experiência reforça que, ao alinhar inovação tecnológica, capacitação profissional e gestão eficiente, é possível alcançar melhorias concretas na assistência farmacêutica, consolidando um modelo replicável para outros municípios brasileiros.

4 REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Renata Gomes de. Entrevista à revista *Medicina S/A*: "LME Fácil simplifica e integra o acesso ao CEAF". São Paulo: *Medicina S/A*, 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022: resultados populacionais preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN 2023*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/depen/. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Assistência Farmacêutica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_assistencia_farmaceutica.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. *Aprova a Política Nacional de Atenção Básica*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 set. 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html. Acesso em: 14 ago. 2025.

HADDAD, Ana Estela; LIMA, Nísia Trindade. Saúde digital no Sistema Único de Saúde (SUS) / Salud digital en el Sistema Brasileño de Salud (SUS). *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 26, supl. 1, e220014, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/interface.220014

MARTINS, R.; COSTA, F. Inclusão digital e saúde: perspectivas para a atenção primária. *Revista Brasileira de Saúde Digital*, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 45-56, 2020. Disponível em: https://revistasaudedigital.com.br. Acesso em: 14 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. C. et al. Uso de tecnologias digitais no acompanhamento farmacoterapêutico no SUS. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 122, p. 940-953, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/Zd9mc6sBpGqzJzkvD8s3jKK/. Acesso em: 14 ago. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Global strategy on digital health 2020–2025*. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/documents/gs4dhdaa2a9f352b0445bafbc79ca799dce4d.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

Fernando Henrique de Paula Pugas

Farmacêutico, epidemiologista e clínico (CRF-SP 47.344). Atua no Sistema Único de Saúde (SUS) em níveis municipal, estadual e federal, com experiência em gestão de serviços farmacêuticos, políticas públicas e pesquisa aplicada à saúde. É Vereador no Município de Balbinos/SP e farmacêutico da Assistência Farmacêutica na Secretaria Municipal de Saúde de Balbinos/SP. É fundador da Synapsi – Assessoria e Consultoria, especializada em planejamento estratégico em gestão pública e incorporação de tecnologias em saúde. *Vinculação institucional:* Secretaria Municipal de Saúde de Balbinos/SP – Departamento de Assistência Farmacêutica.

E-mail: fh.pugas@balbinos.sp.gov.br

Cilmara Basílio

Gestora pública, especialista em Saúde Pública e epidemiologista. Atua na Secretaria Municipal da Saúde de Balbinos/SP, com experiência em gestão de políticas públicas de saúde, planejamento estratégico e vigilância em saúde. Dedica-se à qualificação da atenção e à integração das ações de promoção, prevenção e cuidado no âmbito do SUS.

Vinculação institucional: Secretaria Municipal da Saúde de Balbinos/SP.

E-mail: gestao.saude@balbinos.sp.gov.br

Renata Gomes de Alcântara

Mestre em Gestão pela Fundação Dom Cabral. CEO da Lit Health e fundadora da LME Fácil, com experiência em liderança estratégica e desenvolvimento de soluções digitais voltadas à saúde. Atua há mais de seis anos na coordenação de projetos de consultoria e inovação em saúde e educação, com ênfase na ampliação do acesso e na eficiência dos serviços. *Vinculação institucional:* Lit Health.

E-mail: renata@lithealth.com.br

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

MOMENTOS SÍNCRONOS COMO EIXO INTEGRADOR NA FORMAÇÃO EM MEDICINA DE FAMÍLIA E COMUNIDADE

João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues
Universidade Federal do Amazonas

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker
Universidade Federal do Amazonas

Afrânio Ferreira Neves Junior
Universidade Federal do Amazonas

Suzy Cristina Pedroza da Silva
Universidade Federal do Amazonas

Celsa da Silva Moura Souza
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO. A formação continuada de médicos que atuam em regiões remotas no Norte do Brasil tem sido um desafio para o Ministério da Saúde. A oferta de especialização em EaD tem sido uma alternativa eficaz no âmbito do Programa Mais Médicos. Este relato de experiência descreve e analisa a relevância dos encontros síncronos no Curso de Especialização em Medicina de Família e Comunidade, ofertado no âmbito do Programa Mais Médicos. O estudo fundamenta-se na observação das práticas tutoriais e na análise documental de manuais, guias e protocolos institucionais. A experiência evidencia que os momentos síncronos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades clínicas e comunicacionais, promovendo a integração entre teoria e prática e fortalecendo a capacidade reflexiva dos profissionais em formação. A metodologia envolveu a análise de sessões virtuais de tutoria clínica síncrona, análise de registros de avaliação - Estudo Dirigido à Prática, Avaliação de Desempenho e Observação Direta de Consultas (por meio de consultas gravadas) e revisão das diretrizes contidas no Manual de Tutoria, no Guia de Avaliação, Projeto Pedagógico, e em materiais disponíveis no *Moodle*. A experiência vivenciada aponta que a interação em tempo real permite aprofundar discussões de casos clínicos, resolver dúvidas de forma imediata e alinhar condutas com base em evidências atualizadas, o que favorece a aprendizagem significativa. Conclui-se que a manutenção e o fortalecimento desses encontros são estratégicos para garantir a qualidade da formação e a consolidação das competências esperadas na Atenção Primária à Saúde.

Palavras-chave: Programa Mais Médicos. Tutoria Clínica. Medicina de Família e Comunidade. Encontros Síncronos.

CC BY

1 INTRODUÇÃO

A especialização em Medicina de Família e Comunidade do Programa Mais Médicos adota um modelo pedagógico que combina atividades a distância e momentos síncronos semanais, baseado em metodologias ativas. Nesse cenário, os encontros síncronos configuram-se como eixo estruturante da formação, pois permitem discussão de casos reais, aplicação de instrumentos de avaliação e orientação direta pelo tutor clínico (facilitador). A experiência relatada vincula-se à trilha "Modelos Pedagógicos, Trilhas de aprendizagem e metodologias" e responde ao desafio de manter a qualidade formativa em um curso de abrangência nacional.

A formação continuada de médicos que atuam em regiões remotas do Norte do Brasil representa um desafio persistente para o Ministério da Saúde, exigindo estratégias que conciliam a qualificação em larga escala, a permanência profissional e a adaptação às condições logísticas e socioculturais. O Programa Mais Médicos buscou mitigar a escassez de profissionais em áreas vulneráveis, ampliando o provimento e criando instâncias de formação e supervisão.

Nesse contexto, a oferta de especialização em EaD — com momentos síncronos cuidadosamente organizados — apresenta-se como alternativa eficaz para os médicos em territórios isolados, incluindo terras indígenas e comunidades ribeirinhas. Os encontros permitem trocas em tempo real, a supervisão didático-clínica e a construção coletiva de saberes locais. Estudos sobre EaD e modelos mistos em saúde apontam que a combinação de materiais assíncronos e sessões síncronas tendem a gerar melhores desfechos de conhecimento e promover a aprendizagem significativa. Além disso, pesquisas indicam que sessões síncronas podem reduzir a carga cognitiva e favorecer a autoeficácia e o engajamento dos participantes (Hung *et al.*, 2004).

Esse relato descreve a relevância dos encontros síncronos no Curso de Especialização em Medicina de Família e Comunidade, com foco na integração entre teoria e prática local, supervisão em tempo real, redes de suporte profissional e adaptação às condições epidemiológicas e socioculturais da Amazônia. Evidências mostram que, quando bem planejados, os encontros síncronos funcionam como eixo integrador da formação, ampliando pertinência e aplicabilidade do aprendizado (He *et al.*, 2020).

2 DESENVOLVIMENTO

Desde o início do curso de especialização em 2024, ficou evidente a proposta didática inovadora adotada com a inclusão de momentos síncronos. Essa especialização já havia sido oferecida no âmbito do PMM, mas com um modelo didático diferente, sem encontros síncronos. A realização de encontros síncronos semanais, com duração de duas horas (podendo haver em algumas semanas dois encontros de duas horas), envolvendo, inclusive, alunos em regiões remotas e de difícil acesso à internet, revelou-se mais do que uma simples adaptação ao mundo virtual, mas configurou-se como uma grande reconstrução pedagógica.

Esses encontros síncronos, correspondem a atividades didáticas com estratégias de aprendizagem baseadas em problemas (ABP), podendo ser divididas em:

(1) Simulações – estratégias que reproduzem situações próximas à realidade de forma interativa e guiada. Aproximam o estudante do cenário real sem risco ao paciente, além de padronizar conteúdos. Representam o comportamento esperado na prática profissional e podem ocorrer em situações-problema com pessoas, grupos ou comunidades, em que os estudantes assumem papéis reais. Permitem feedback imediato sobre atitudes e decisões. Favorecem a reflexão, o engajamento, a resolução de problemas, a formulação de hipóteses e a concretização de conceitos abstratos (Gil, 2015).

(2) Estudos de caso – associam conhecimentos à ação. Partem de situações do mundo do trabalho, conduzindo os estudantes a lidar com problemas práticos. Descrições de experiências reais de profissionais catalisam as discussões, nas quais devem decidir e propor soluções. Proporcionam o desenvolvimento de competências da prática em ambiente de sala de aula. Fundamenta-se na participação ativa na construção do saber e no uso das próprias experiências. Constituem uma estratégia eficaz para objetivos cognitivos e afetivos (Gil, 2015).

Atualmente, com mais de dois semestres de curso realizado pelos acadêmicos, é possível observar que esses encontros são fundamentais para o sucesso e permanência dos alunos, principalmente se considerarmos que a formação em Medicina da Família e Comunidade (MFC) é particularmente importante, pois colabora para corrigir deficiências da graduação, visando a uma clínica geral de alta qualidade e com capacidade de suprir a

ampla gama de necessidades assistenciais, de prevenção e promoção da saúde pública (Ruilova, 2016).

Quando avaliamos o uso de ABP online, percebemos que os resultados dessa metodologia foram relatados com grande sucesso por alguns autores. Conforme a revisão exploratória conduzida por Donkin *et al.* (2023), observou-se que os resultados acadêmicos atingidos foram frequentemente equivalentes ou superiores aos do ensino presencial, apesar de obstáculos como conectividade instável ou ambiente distrativo, que também é um desafio para a região amazônica. Essa constatação reforça nossas percepções de que, se bem estruturado, o ambiente remoto pode sustentar e até enriquecer o pensamento clínico colaborativo e significativo (Donkin; Yule; Fyfe, 2023).

Outro aspecto fundamental neste processo é a figura do tutor (facilitador), responsável por conduzir os encontros síncronos. Estes profissionais são médicos especialistas em MFC, permitindo acompanhar as interações entre alunos e seus pacientes, por meio de consultas gravadas. Neste processo, observamos a importância dos *feedbacks* imediatos, e interação entre o grupo de estudantes, que lapidavam habilidades de profissionalismo, exame físico e comunicação clínica – mesmo à distância. Estudos como o de Bouamra *et al.* (2021) afirmam que esse tipo de treinamento é efetivo, e pudemos observar que o *feedback* quase instantâneo teve um papel reflexivo decisivo, como relatado por este autor.

A consolidação da telemedicina, e sua importância para o contexto do Norte, trouxe à tona a necessidade de desenvolver competências específicas, para esses tipos de atendimento, como a comunicação remota e a segurança digital. Com a realização de encontros síncronos regulares, incluindo modelos didáticos de sala de aula invertida, os estudantes relataram aumento da autoconfiança em atendimentos simulados, o mesmo observado em outros estudos, embora, conforme relatado por Bajra *et al.*(2023), os estudantes ainda enfrentam desafios em aspectos como confidencialidade e explicação das limitações da consulta.

Além disso, a análise crítica de consulta gravada, trazendo para a discussão acadêmica, práticas reais dos próprios estudantes, mostrou-se um método instrucional eficaz para treinar competências técnicas, comunicacionais e interprofissionais.

O relato dos tutores que os acompanham, corroboram transformações marcantes: mais empatia na comunicação, raciocínio clínico mais estruturado, decisões mais

fundamentadas e maior autonomia tecnológica ao longo do processo formativo do curso. Cada sessão era uma janela para seus processos mentais e reflexivos. Todavia, enfrentamos desafios reais: a conectividade instável demandou a elaboração de protocolos alternativos e planos contingenciais; capacitar os tutores em tecnologia exigiu *workshops* práticos, simulações e suporte contínuo; e assegurar conformidade com a LGPD demandou termos de consentimento claros, anonimização cuidadosa de imagens e protocolos seguros de armazenamento — práticas imprescindíveis à integridade ética e legal do curso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e a implementação de programas como o Programa Mais Médicos (PMM), o Programa Médicos pelo Brasil (PMpB) e o Programa Mais Médicos para o Brasil (PMMB) refletem a preocupação contínua do governo brasileiro em suprir a carência de médicos em áreas remotas e desassistidas. Historicamente, o PMM foi instituído para lidar com a urgente falta de profissionais de saúde em regiões carentes, promovendo a formação de médicos com foco em Atenção Primária à Saúde (APS) e Saúde da Família. Com o tempo, esse programa evoluiu e se diversificou, dando origem a novas iniciativas, como o PMMB, que mantém a missão de garantir cobertura de saúde em todo o território nacional, mas com um enfoque ampliado e mecanismos aprimorados de recrutamento e formação. Esses programas visam não apenas aumentar o número de profissionais disponíveis, mas também garantir que esses médicos tenham uma formação adequada e contínua, adaptada às necessidades específicas da população que atendem. Para tanto, os profissionais vinculados vêm realizando cursos de qualificação. Desde 2022, a plataforma da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS) oferece o curso de especialização em Medicina de Família e Comunidade (MFC) em parcerias com diferentes instituições. Porém, somente a partir de 2024 houve uma reestruturação didática do curso, no qual os encontros síncronos puderam ser implementados. Estes encontros têm sido uma inovação curricular determinante para o sucesso e permanência dos médicos em seus postos de trabalho, em virtude de se sentirem acompanhados, acolhidos, e poderem realizar trocas pessoais e profissionais com outros médicos que enfrentam os mesmos desafios.

REFERÊNCIAS

HUNG, C. *et al*. The evaluation of synchronous and asynchronous online learning: student experience, learning outcomes, and cognitive load. **BMC Medical Education**, v. 24, p. 326, 2024.

HE, L. *et al.* Synchronous distance education vs traditional education for health science students: A systematic review and meta-analysis. **Medical Education**, v. 55, n. 3, p. 293–308, 2020.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

RUILOVA, G. A. *et al*. Programas de formação em medicina da família na América Latina. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, v. 11, p. 47-60, 2016.

BOUAMRA, B. *et al*. Simulation-Based Teaching of Telemedicine for Future Users of Teleconsultation and Tele-Expertise: feasibility study. **JMIR Medical Education**, v. 7, n. 4, p. e30440, 2021.

BAJRA, R. *et al*. Training future clinicians in telehealth competencies. **Frontiers in Medicine**, 2023.

DONKIN, R.; YULE, H.; FYFE, T. Online case-based learning in medical education: a scoping review. **BMC Medical Education**, v. 23, n. 564, 2023.

Sobre os autores

João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues

Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre em Botânica e Doutor em Ciências de Florestas Tropicais. Professor Associado III da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).

E-mail: joaovictor@ufam.edu.br

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker

Licenciada em Pedagogia, Doutora em Educação com ênfase em Formação de Professores. Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).

E-mail: aliuandra@ufam.edu.br

Suzy Cristina Pedroza da Silva

Engenheira Florestal/Geografia, Doutora em Geociências Aplicadas. Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).

E-mail: suzyycris@ufam.edu.br

Afrânio Ferreira Neves Junior

Engenheiro Agrônomo, Mestre e Doutor em Solos e Nutrição de Plantas. Professor Associado IV da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).

E-mail: anevesjr@ufam.edu.br

Celsa da Silva Moura Souza

Doutorado em Ciências da Saúde, Mestrado profissional em ensino em ciências da saúde, Especialista em Nutrição Humana em Saúde, graduação em Nutrição. Professora Associado, Dep. Saúde Coletiva, Programa de Pós-graduação Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: celsamsouza@ufam.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM RESGATE TEÓRICO

Kamila Veloso Coura
Universidade Corporativa dos Correios

RESUMO. O processo de globalização, fundamentalmente econômico, atravessa outros domínios da sociedade (social, cultural, político, educacional etc.) resultando em um maior fluxo mundial de conhecimentos, pessoas, ideias e valores. Considerando, portanto, os impactos que a globalização tem gerado sobre o ensino superior, as universidades têm respondido, por meio do processo de internacionalização de suas atividades, aos estímulos provenientes do estreitamento de laços entre os países e às novas exigências que lhe são colocadas. Nesse contexto, este artigo tem o objetivo de discorrer sobre o processo de internacionalização de instituições de ensino superior (IES), discutindo, por meio de uma revisão bibliográfica, o impacto da globalização no ensino superior e as principais políticas e estratégias relacionadas a esse processo. Para este trabalho, foi adotada a tipologia de políticas desenvolvida por Knight (2004), nos níveis nacional, setorial e institucional. Já a discussão sobre as estratégias programáticas e organizacionais foi baseada nos trabalhos de Knight (2004) e De Wit (2002). Constatou-se que as políticas e estratégias de internacionalização de uma IES possuem implicações diversas, determinando o posicionamento da instituição e qual tem sido o esforço despendido por ela no intuito de fomentar o seu processo de internacionalização, considerando os propósitos, as funções e as ofertas que deseja disponibilizar para o mercado e para a sociedade.

Palavras-chave: Internacionalização de IES. Globalização. Ensino Superior. Políticas de Internacionalização. Estratégias de Internacionalização.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito tem sido discutido sobre a internacionalização do ensino superior. Esse fato pode ser percebido pela emergência de uma ampla área de pesquisa sobre o tema, dentro da qual muitos artigos, livros e estudos têm sido produzidos com o intuito de aumentar o conhecimento sobre esse processo.

A motivação do processo de internacionalização é, essencialmente, o avanço do conhecimento humano assentado sobre o senso comum de comunidade e cooperação internacionais, visando o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento (visão humanista). Todavia por atuar dentro de um contexto de crescente globalização, a internacionalização do ensino superior pode ser percebida também como uma resposta inovadora às oportunidades externas de mercado (visão pragmática).

CC BY

A literatura sobre o tema indica, como veremos a seguir, que a internacionalização de universidades não é nova, mas que tem passado por grandes modificações face à globalização e interdependência dos países. O que tem sido constatado é uma maior ênfase na lógica pragmática da internacionalização do ensino superior por parte das universidades, pois elas necessitam responder apropriadamente às pressões sobre elas exercidas no século XXI.

Diante disso, o presente artigo tem o objetivo de discorrer sobre o processo de internacionalização de instituições de ensino superior (IES), discutindo, por meio de uma revisão bibliográfica, o impacto da globalização no ensino superior e as principais políticas e estratégias relacionadas a esse processo.

Na revisão bibliográfica, foi feita, inicialmente, uma análise do fenômeno da globalização, suas nuances e como ela interfere no ensino superior. Em seguida, buscou-se definir a internacionalização de IES, por meio de um resgate das publicações dos principais autores relacionados ao tema, com foco em estabelecer uma visão abrangente do conceito e identificar as principais contribuições e debates existentes. Partindo dessa revisão narrativa, foram apresentadas as tipologias de Knight (2004) e De Wit (2002) acerca das políticas e estratégias de internacionalização das IES, como veremos nas próximas seções.

2 O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Embora a globalização seja um processo fundamentalmente econômico, ele atravessa outros domínios da sociedade (social, cultural, político, educacional etc.) resultando em um maior fluxo mundial de conhecimento, pessoas, ideias e valores. Nesse sentido, conforme Altbach (2004), sistemas e instituições acadêmicas não podem ignorar as novas tendências políticas, culturais, econômicas, tecnológicas e científicas, tão comumente associadas ao processo de globalização[1].

O autor supracitado indica que no que se refere à educação e, em especial, ao ensino superior, há três dimensões da globalização que têm gerado mudanças: (i) a ascensão do neoliberalismo; (ii) a emergência da economia do conhecimento; (iii) o avanço das tecnologias de informação e comunicação.

[1] Entretanto cabe ressaltar que essas tendências são acomodadas de maneira diversa pelas universidades e sistemas educacionais do mundo.

A primeira dimensão refere-se ao paradigma neoliberal adotado por muitos dos governos ocidentais para ajustar e reestruturar as economias nacionais às novas tendências globais. De acordo com Peters e Roberts (2002), dentre as políticas neoliberais, a privatização é a que tem causado maior impacto sobre o ensino superior, pois os governos nacionais têm reduzido cada vez mais os subsídios concedidos a setores públicos e, especialmente, ao setor educacional. Essa mudança no papel do Estado, de "provedor do bem-estar" para "estruturador de mercados", tem remodelado as instituições sociais, incluindo as universidades, na medida em que elas têm sido pressionadas a rever as abordagens administrativas delas, na tentativa de suprir necessidades econômicas, bem como aumentar ganhos e reduzir custos.

Percebe-se que o ensino superior, que antes era primordialmente um bem público, passa a incorporar elementos e práticas da esfera privada. Como consequência, a educação superior tem sido cada vez mais encarada como um produto comercializável[2], e os estudantes como consumidores, fazendo com que a competição aumente entre as universidades (THE FUTURES PROJECT, 2001).

A segunda dimensão da globalização, que tem causado impacto sobre o ensino superior, diz respeito à emergência da economia do conhecimento e à crescente importância das universidades para o desenvolvimento econômico de um país. Nesse contexto, as instituições educacionais atuam como "fábricas do conhecimento" (THE ECONOMIST, 1997), produzindo inovação e capital humano qualificado, que constituem elementos de grande peso para o crescimento econômico de um país.

A principal questão relacionada à economia do conhecimento é a velocidade pela qual o conhecimento é criado, acumulado e depreciado. Mesmo que o conhecimento tenha sido uma fonte de inovação e desenvolvimento desde tempos imemoriais, atualmente percebe-se uma aceleração no progresso científico e tecnológico da produção e disseminação dele.

A terceira dimensão da globalização geradora de impactos no ensino superior é o avanço das tecnologias de informação e comunicação, fortemente relacionadas à aceleração da produção e disseminação do conhecimento. Essas novas tecnologias, que emergiram em 1950 e, posteriormente, decolaram, têm um amplo potencial. Com elas pode-

[2] Um indício do impacto da globalização no ensino superior é a inclusão dele dentro da estrutura da Organização Mundial do Comércio (OMC) sob a proposta do General Agreement on Trades in Services (GATS).

se ter acesso remoto à informação e ao conhecimento, transmitir textos escritos e outros itens específicos (músicas, fotos, gráficos etc.), educar-se a distância, mediante um processo interativo entre professor e estudante (DAVID; FORAY, 2002).

Tendo em vista os impactos que a globalização tem gerado sobre o ensino superior, as universidades têm se esforçado para responder de forma apropriada aos estímulos provenientes do estreitamento de laços entre os países, principalmente mediante a internacionalização das atividades, cuja definição será apresentada a seguir.

3 DEFININDO A INTERNACIONALIZAÇÃO DE IES

Há um consenso entre os autores de que o conceito de internacionalização de IES é algo complexo e variável. A internacionalização das IES é definida, muitas vezes, como uma atividade isolada ou um conjunto de atividades, tais como mobilidade e intercâmbio de estudantes e docentes, educação à distância, programas de cooperação entre instituições de ensino superior, adaptação curricular.

Knight (1993, p.7), por sua vez, conceitua internacionalização como o "processo no qual se integra uma dimensão internacional / intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços de uma instituição". Tal definição, também adotada por De Wit (1998), trata a internacionalização como um "processo dinâmico", ou seja, ainda não atingiu um fim. Segundo esse autor, o termo "internacionalização" não pode ser definido apenas como uma atividade ou política implementada por uma IES, uma vez que tais atividades são limitadas, tendo início e fim bem determinados. O autor argumenta que a internacionalização de IES deve ser entendida como um "processo", em continuidade, que inclui estratégias e abordagens, além de atividades e políticas de internacionalização.

A internacionalização é entendida, também, como uma "resposta" das IES ao contexto internacional determinado pela globalização. De acordo com De Wit (1998), expressões como "educação internacional" e "globalização do ensino superior" não devem ser usadas como sinônimo de "internacionalização".

Alguns estudiosos, como Jonas Stier (2002) e Van der Wende (1997), criticam a definição de Knight (1993) e De Wit (1998) por não tratar de um objetivo específico (por exemplo, melhoria da qualidade e atualização do sistema educacional) a ser alcançado, o que significa que a internacionalização é um fim em si.

Nesse mesmo sentido, Van der Wende (1997) argumenta que a internacionalização de IES não é um fim em si, mas um meio para se desenvolver a educação superior, buscando adequá-la aos padrões internacionais e torná-la mais aberta e receptiva às demandas do atual ambiente global. Então, Van der Wende (1997, p.19) sugere que:

> [Internacionalização de IES] é qualquer esforço sistemático, sustentado, e que tem por objetivo tornar o ensino superior (mais) receptivo às demandas e desafios relacionados à globalização das sociedades e mercados econômico e de trabalho.

Assim como Van der Wende, Altbach (2002) também define internacionalização como políticas específicas e iniciativas de países e instituições acadêmicas realizadas para lidar com as tendências globalizantes que se apresentam no contexto atual.

Tendo em vista o debate acerca da definição de internacionalização de IES, além do surgimento de expressões como "educação transnacional" (*transnational education*), "educação sem fronteiras" (*borderless education*) e "educação transfronteiras" (cross-*border education*), Knight (2003) atualiza a definição do termo, proposta anteriormente em 1993, para garantir que o significado reflita as atuais mudanças e desafios na educação superior.

A autora utiliza na definição termos que valorizam a dimensão internacional relacionando-os com o papel da educação na sociedade: "Internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é definida como o processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária" (KNIGHT, 2003, p.2).

Knight (2003; 2004) diferencia a internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional na nova proposta conceitual dela. O nível "institucional" refere-se às instituições provedoras de ensino superior, enquanto que o nível "nacional" pode incluir organizações governamentais e não-governamentais, bem como ministérios da educação, ciência e tecnologia, relações exteriores e cultura. O nível "setorial" é tratado como um complemento do nível nacional, na medida em que se refere às organizações relacionadas especificamente com a educação superior.

A autora, assim como De Wit (1998), continua a destacar que o fenômeno da internacionalização é um "processo", termo utilizado para enfatizar a necessidade de esforço contínuo e sustentado da internacionalização, garantindo a evolução e o desenvolvimento do próprio conceito, e para distingui-la de ações isoladas e institucionalmente não integradas consideradas como sinônimo de internacionalização.

A tríade das dimensões "internacional, intercultural e global" refere-se, respectivamente, às relações entre nações, culturas e países; à diversidade cultural existente dentro dos países, comunidades e instituições; e ao escopo amplo e mundial no qual o ensino superior se insere (KNIGHT, 2004). Além disso, o termo "integração" é especificamente usado para enfatizar a inserção dos aspectos internacionais e interculturais nas políticas e programas de ensino superior, garantindo a sustentabilidade deles.

Já os termos "propósitos, funções e oferta", respectivamente, referem-se aos papéis e objetivos que a educação de ensino superior desempenha no país (missão da instituição); às funções primordiais que caracterizam o sistema de educação superior (ensino, pesquisa e serviços à comunidade); e à oferta de cursos e programas educacionais incluindo a atuação de novos fornecedores, tais como companhias multinacionais, envolvidas na oferta mundial de programas e serviços, que ultrapassam a dimensão intercultural e as funções de pesquisa e prestação de serviços à comunidade de uma universidade.

Para este trabalho, a definição de internacionalização de Knight (2003) será adotada como referencial devido à amplitude e por considerar a importância da análise dos níveis nacional, setorial e institucional.

4 POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES

Neste item, serão abordadas as definições de Knight (2004) e De Wit (2002) acerca das políticas e estratégias de internacionalização das IES. Será apresentada a tipologia de políticas desenvolvida por Knight (2004), nos níveis nacional, setorial e institucional. Já as diferenças entre as estratégias programáticas e organizacionais são baseadas nos trabalhos de ambos os autores.

4.1 Políticas de Internacionalização

Cada vez mais a internacionalização se coloca como uma questão de grande relevância para os formuladores de política do ensino superior. Devido aos novos requisitos profissionais e acadêmicos exigidos aos estudantes, reflexos de novas demandas advindas do processo de globalização; ao recrutamento de estudantes estrangeiros como fonte alternativa de financiamento da instituição; ou ao uso de novas tecnologias de informação

e comunicação no ensino, a necessidade de formulação de políticas e estratégias para a internacionalização das universidades é crescente:

> Um difícil conjunto de escolhas é colocado para os formuladores de política, escolhas estas que determinarão se as novas pressões competitivas trarão nova energia, propósito e produtividade ao ensino superior ou se resultarão na perda de características valiosas dele. Falta à maioria dos formuladores de política perceber que as forças de mercado presentes no ensino superior necessitam de sua atenção, (...) análise cuidadosa e ação (NEWMAN; COUTURIER, 2001, p.11).

Knight (2004) classifica as políticas de internacionalização como políticas em nível nacional / setorial ou em nível institucional. As primeiras, nacionais / setoriais, incluem todas as políticas que afetam ou são afetadas pela dimensão internacional da educação, como, por exemplo, políticas relacionadas ao comércio, relações exteriores, assistência para o desenvolvimento, imigração, emprego, ciência e tecnologia, desenvolvimento social, cultural, entre outros. Como exemplo, no nível setorial, a autora menciona como as políticas no setor educacional, tais como acreditação, financiamento, currículo, ensino, pesquisa ou regulação de educação pós-secundária afetam diretamente os provedores de educação (públicos, privados, instituições com e sem fins lucrativos, dentre outros).

Já em nível institucional, o conceito de políticas engloba "declarações e diretrizes das universidades, que incluem prioridades e planos relacionados à dimensão internacional da missão, propósito, valores e funções da instituição" (KNIGHT, 2004, p.16). Nesse sentido, as políticas incluem desde declarações relacionadas à dimensão internacional da missão da universidade (*mission statement*) até políticas de recrutamento de estudantes, de intercâmbio ou parcerias internacionais, por exemplo. Knight (2004) entende, porém, que essa é uma interpretação mais limitada do conceito de políticas; um entendimento mais amplo, no nível institucional, inclui diretrizes ou documentos de planejamento que abordam as implicações do processo de internacionalização.

> Se a instituição possui uma abordagem integrativa e sustentável para a internacionalização, consequentemente haverá um amplo conjunto de políticas e diretrizes (*procedure statements*), que englobarão questões como garantia de qualidade, planejamento, finanças, *staffing*, desenvolvimento do corpo de funcionários, admissão, pesquisa, currículo, apoio aos estudantes e *contract and project work* (KNIGHT, 2004, p.16).

O Quadro 1 relaciona as políticas nos diferentes níveis (nacional / setorial e institucional) e seus respectivos programas, que para Knight (2004) são entendidos como instrumentos de implementação de políticas:

Quadro 1 - Políticas e Programas nos níveis Nacional, Setorial e Institucional (continua)

Nível	Política	Programas
Nacional	▪ Educação ou outras políticas de nível nacional relacionadas à dimensão internacional do ensino superior. ▪ Outros setores de política incluem cultura, ciência, imigração, comércio, emprego.	▪ Programas nacionais ou sub-regionais que promovem ou facilitam a dimensão internacional do ensino superior. ▪ Podem ser providos por diferentes departamentos do governo ou por organizações não-governamentais ▪ Exemplos de programas incluem mobilidade acadêmica, recrutamento de estudantes e iniciativas de pesquisa internacional
Setorial	▪ Políticas relacionadas ao propósito, funções, financiamento e regulação do ensino superior.	▪ Programas oferecidos por e para o setor educacional especificamente. ▪ Podem ser providos por qualquer órgão governamental ou organização pública ou privada.
Institucional	▪ Políticas que abordam aspectos específicos da internacionalização e/ou políticas que integram e sustentam a dimensão internacional na missão primária e nas funções da instituição.	▪ Programas acadêmicos, como intercâmbio de estudantes e professores, estudo de idiomas estrangeiros, currículo internacional, processos de ensino e aprendizado, treinamento intercultural, palestrantes visitantes.

Fonte: Knight (2004).

Na próxima seção, será apresentada a tipologia de estratégias programáticas e organizacionais, bem como suas categorias, baseada nos trabalhos de Knight (2004) e De Wit (2002).

4.2 Estratégias de Internacionalização

Levando-se em conta o ambiente competitivo atual, ou seja, as mudanças que decorrem do crescimento no aspecto comercial da internacionalização de IES, as universidades desenvolvem estratégias de internacionalização das funções e serviços delas:

> Toda instituição precisará de uma estratégia [de internacionalização] para que possa competir. (...) A estratégia precisará definir as atividades que vão prover uma vantagem competitiva à instituição e focar os recursos naquelas atividades (NEWMAN; COUTURIER, 2001, p.13).

Por estratégias entendem-se as “iniciativas tomadas por uma instituição de ensino superior, na tentativa de integrar uma dimensão internacional à pesquisa, ensino e serviços, assim como nas políticas e sistemas de gerenciamento / administração” (DE WIT, 2002, p.121).

Segundo De Wit (2002) e Knight (2004), existem dois tipos de estratégias: programáticas e organizacionais. As estratégias programáticas são aquelas que buscam

integrar uma dimensão internacional ao ensino e à pesquisa das IES. Essas estratégias classificam-se em quatro categorias, quais sejam: (i) atividades educacionais ou programas acadêmicos; (ii) atividades relacionadas à pesquisa; (iii) relações exteriores e/ou atividades de assistência técnica e cooperação para o desenvolvimento; e (iv) serviços institucionais e atividades extracurriculares, tais como associações de estudantes, eventos internacionais e interculturais.

As estratégias organizacionais, por outro lado, incluem iniciativas que visam assegurar que a internacionalização seja institucionalizada por meio de políticas específicas e claras, além de sistemas administrativos apropriados. Estratégias deste tipo resultam da necessidade de que a internacionalização seja inserida na "cultura, política, planejamento e processos organizacionais da instituição, de modo que não seja marginalizada ou tratada como algo passageiro" (DE WIT, 2002, p.124).

As estratégias organizacionais, assim como as programáticas, também são agrupadas em quatro categorias: (i) governança, que inclui elementos como o compromisso explícito por parte da cúpula da instituição, assim como o envolvimento ativo do corpo docente e administrativo; (ii) operações, que engloba desde o apoio financeiro adequado até a alocação de recursos necessária à internacionalização, além do desenvolvimento de sistemas para a avaliação da qualidade; (iii) serviços de apoio, tais como disponibilidade de casas para estudantes, captação de recursos, ensino de idiomas, desenvolvimento de currículo e biblioteca; (iv) desenvolvimento de capital humano, por meio de políticas de incentivo capazes de reforçar as contribuições do corpo docente e administrativo ao processo de internacionalização, além da implantação de processos de seleção e recrutamento, no sentido de reorganizar as especialidades internacionais e interculturais da equipe de trabalho.

O Quadro 2 resume e exemplifica as estratégias nos dois planos discutidos, o programático e o organizacional:

Quadro 2 - Estratégias Programáticas e Organizacionais (continua)

Estratégias Programáticas		Estratégias Organizacionais	
Programas Acadêmicos	▪ Programas de intercâmbio de estudantes. ▪ Estudo de idiomas estrangeiros. ▪ Dimensão internacional do currículo. ▪ Estudos temáticos. ▪ Trabalho / estudo no exterior. ▪ Processo de ensino / aprendizado.	**Governança**	▪ Compromisso expresso por líderes. ▪ Envolvimento ativo do corpo de funcionários. ▪ Razões e objetivos para internacionalização bem articulados.

	▪ Programas de bidiplomação. ▪ Treinamento intercultural.		▪ Reconhecimento da dimensão internacional na missão,

Quadro 2 - Estratégias Programáticas e Organizacionais (continuação)

Programas Acadêmicos	▪ Programas de mobilidade de professores e funcionários. ▪ Professores e palestrantes visitantes.		planejamento e documentos de política.
Atividades Relacionadas à Pesquisa	▪ Centros temáticos. ▪ Projetos de pesquisa em conjunto. ▪ Conferências e seminários internacionais. ▪ Artigos e trabalhos publicados. ▪ Acordos internacionais de pesquisa. ▪ Programas de intercâmbio para pesquisa.	**Operações**	▪ Integradas ao planejamento, orçamento e sistemas de revisão de qualidade em nível institucional e departamental. ▪ Estruturas organizacionais apropriadas: sistemas formais e informais para comunicação, ligação e coordenação. ▪ Apoio financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos.
Relações Exteriores / Atividades de Assistência Técnica e Cooperação para o Desenvolvi-mento	**Plano doméstico:** ▪ Parcerias *community-based* com grupos de organizações não-governamentais ou grupos do setor público / privado. ▪ Serviço comunitário e projetos de trabalho intercultural. ***Cross-border*:** ▪ Projetos de assistência para o desenvolvimento internacional. ▪ Entrega *cross-border* de programas educacionais (comerciais e não-comerciais). ▪ Vínculos, parcerias internacionais e redes. ▪ Treinamento *contract-based* e programas de pesquisa e serviços. ▪ Programas *alumni-abroad*.	**Serviços**	▪ Apoio de unidades de serviço da instituição: acomodação para estudantes, *fund raising*, tecnologia de informação. ▪ Envolvimento de unidades de apoio acadêmico: biblioteca, ensino e aprendizado, desenvolvimento do currículo, treinamento do corpo de funcionários. ▪ Serviços de apoio estudantil para estudantes recebidos e enviados: programas de orientação, conselheiros, treinamento intercultural, conselhos sobre vistos.
Atividades Extracurricu-lares	▪ Clubes e associações de estudantes. ▪ Eventos internacionais e interculturais no campus. ▪ Ligação entre grupos étnicos e culturais da comunidade. ▪ Programa e grupos *peer suport*.	**Recursos Humanos**	▪ Processo de seleção e recrutamento que reconhecem experiência internacional. ▪ Políticas de recompensa ou promoção para reforçar contribuições dos funcionários. ▪ Atividades de desenvolvimento profissional dos funcionários. ▪ Apoio para trabalhos internacionais e concessão de licenças para fins de estudo (*sabbaticals*).

Fonte: Knight (2004).

Apresentadas as definições de Knight (2004) e De Wit (2002) sobre as políticas e programas (nos níveis nacional, setorial e institucional) e as estratégias (programáticas e organizacionais) de internacionalização das IES, no próximo item trataremos das conclusões deste trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o impacto da globalização, portanto, as universidades têm a oportunidade e a responsabilidade de fomentar o entendimento desse fenômeno em constante mudança e que afeta as esferas política, econômica e cultural nos âmbitos nacional e internacional. Elas também devem cultivar a habilidade de entender, compreender e articular a realidade da interdependência entre as nações, bem como preparar professores, estudantes e funcionários para exercerem as funções deles em um contexto internacional e intercultural.

As políticas e estratégias de internacionalização de uma IES possuem implicações diversas, determinando o posicionamento da instituição e qual tem sido o esforço despendido por ela no intuito de fomentar o seu processo de internacionalização, considerando os propósitos, as funções e as ofertas que deseja disponibilizar para a sociedade.

Nesse sentido, além da crescente necessidade do desenvolvimento de políticas de internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional, que englobe declarações, diretrizes e documentos de planejamento das IES, há, também, a necessidade dessas instituições desenvolverem estratégias de internacionalização, que serão escolhidas de forma específica, dependendo das razões, benefícios, resultados, atores, atividades ou abordagens da internacionalização de cada instituição.

É importante salientar a urgência das IES brasileiras, e de outros países emergentes, acompanharem as discussões sobre o tema para que possam maximizar a abordagem pragmática da internacionalização, sem desconsiderar as funções delas enquanto instituições sociais.

Por fim, outro ponto relevante da literatura relativa às políticas e estratégias de internacionalização das IES é o fato de abordar a instituição como um todo, não distinguindo as diferenças nos processos ou graus de internacionalização das diferentes

áreas do conhecimento[3]. Como sugestão para futuras pesquisas, aponta-se estudos empíricos no sentido de averiguar como se dá o processo de internacionalização nas diferentes áreas do conhecimento, no intuito de detectar as particularidades, em face da literatura existente acerca do assunto.

4 REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G. Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal Word. *In:* **Tertiary Education and Management**, n.1, 2004.

ALTBACH, P. G. Perspectives on Internationalizing Higher Education. **International Higher Education,** n.27, Spring 2002. Disponível em: http://www.bc.edu/bc_org. Acesso em: 23 ago. 2005.

DAVID, P. A.; FORAY, D. **An introduction to the economy of the knowledge society**. UNESCO, 2002.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe:** a historical, comparative, and conceptual analysis. Greenwood Studies in Higher Education, 2002.

DE WIT, H. **Rationales for Internationalisation of Higher Education**, s.n., 1998. Disponível em http://www.ipv.pt/millennium. Acesso em: 05 jul. 2005.

KNIGHT, J. Internationalisation: management strategies and issues. **International Education Magazine**, v.9, 1993.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **Internacional Higher Education**, n.33, Fall 2003.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, n.1, 2004.

NEWMAN, F.; COUTURIER, L. The new competitive arena: market force invade the academy. **The Futures Project**, Jun., 2001.

PETERS, M.; ROBERTS, P. Universities, Futurology and Globalisation. In: **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v.21, n.2, 2002.

STIER, J. **Internationalisation in higher education:** unexplored possibilities and unavoidable challenges. European Conference on Educational Research. University of Lisbon, 2002. Disponível em http://www.leeds.ac.uk/educol/documents. Acesso em: 17 jul. 2005.

THE ECONOMIST**. Inside the Knowledge Factory.** The Economist, Oct., 1997.

THE FUTURES PROJECT. **The Universal Impact of Competition and Glogalization in Higher Eduaction.** The Futures Project. Brown University, 2001. Disponível em: http://www.futuresproject.org/publications/unive. Acesso em: 15 ago. 2005.

[3] As áreas do conhecimento aqui citadas referem-se, de acordo com o CNPq, à: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, e Linguística, Letras e Artes.

VAN DER WENDE, M. Missing links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general e international comparative analysis and synthesis. *In*: KALVEMARK, T; VAN DER WENDE, M. (eds.). **National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe.** Stockholm: National Agency for Higher Education, 1997.

YANG, R. University Internationalisation: Its Meanings, Rationales and Implications. *In*: **Intercultural Education**, v.13, n.1, 2002.

Sobre os autores

Kamila Veloso Coura

Administradora, especialista em Gestão Estratégica, atua na docência do ensino superior desde 2006, tendo desempenhado as funções de professora, pesquisadora e coordenadora de cursos em instituições públicas e privadas. Atualmente é Analista na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, lotada na Universidade Corporativa dos Correios, com atuação como instrutora de treinamentos corporativos e revisora de textos.
E-mail: kamilacoura@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

TRAJETÓRIA FORMATIVA NA EAD: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO E AUTONOMIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA[1]

Taysa Paganotto Lemes
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO. Este relato apresenta reflexões acerca de um trajeto formativo na EAD, sinalizando seu potencial inclusivo. Objetivamos destacar a Educação a Distância em seu potencial de formar professoras/es de modo crítico e autônomo, a partir dos diferentes sujeitos e relações que a modalidade permite. Foi na EAD que uma mãe de três crianças pequenas (3, 5 e 6 anos) pode iniciar um sonho e uma carreira profissional. Hoje, mestre em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT, na modalidade EAD pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e servidora efetiva da rede municipal de educação em Cuiabá. Esse percurso formativo, contou ainda com a experiência do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, modalidade a distância. Como bolsista CAPES, no período formativo do mestrado, tive a oportunidade de estagiar no ensino superior na modalidade EAD, no curso de pedagogia, formação foco do meu estudo, onde inquietações surgiram me levando a questionar a ausência de políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino. Sendo parte dessa realidade tanto como aluna quanto professora, concluí que as políticas vigentes para essa modalidade apresentam muitas lacunas, contudo, considerando os contextos de acesso ao ensino superior, a modalidade ainda se configura como uma das principais possibilidades de mudança de vida.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação inicial. Políticas educacionais. EAD

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre educação a distância, é prazeroso para uma egressa que desfrutou de todas as oportunidades que essa modalidade de ensino proporcionou. Minha vida formativa foi construída em escolas públicas, começando no Estado de Rondônia, tendo início na década de oitenta, e perdurando até os dias atuais no Estado de Mato Grosso. Meu ensino fundamental, antigo primeiro grau, foi cursado na cidade de Pimenta Bueno (RO), o último semestre da antiga oitava série, fiz no Liceu Cuiabano, já na cidade de Cuiabá (MT). Todo o segundo grau (1º, 2º e 3ª série), foi realizado na Escola Preparatória Estadual de Iº e IIº graus da Polícia Militar “Tiradentes”.

Aos vinte e sete anos me casei sem ainda possuir uma graduação, sempre priorizando o trabalho para auxiliar minha família. No ano de 2013, morando na cidade de

[1] Relato de experiência orientado pela professora Dra. Geniana dos Santos, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenadora do Curso de Pedagogia EaD. Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE).

CC BY

Campo Verde (MT), procurei a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), uma das poucas dentro da cidade que ofertava um sistema de ensino que me possibilitava frequentar uma universidade, podendo conciliar a vida acadêmica e familiar. Fiz a matrícula no curso de Pedagogia na modalidade a distância. Após três meses frequentando a UNOPAR, obtive informação de que a Universidade Aberta do Brasil (UAB), estava ofertando vagas para o curso de Pedagogia no sistema EAD, pela Universidade Estadual do Mato Grosso, informação que me direcionou ao processo seletivo.

A formação em Pedagogia mobilizou muitas oportunidades, no próprio curso, sempre estive atenta às políticas públicas educacionais. Em 2015 retornamos à Cuiabá, colei grau em março de 2018 e o ano seguinte, participei da seleção para provimento de vagas para professores na rede Municipal de Ensino. Aprovada, tomei posse em janeiro de 2020. Nos três anos que se seguiram, tentei ingressar no Programa de Pós-Graduação da UFMT, com o objetivo de fazer mestrado em educação, pois sabia que não podia interromper a minha formação; ingressei no programa em março de 2023.

Essa contextualização, tem como objetivo indicar a importância da modalidade EAD em minha vida, pois foi esse o caminho que possibilitou o acesso ao Ensino Superior, por meio de uma abordagem pedagógica inclusiva. Para além da minha experiência, entendo que a inclusão foi experienciada por muitos acadêmicos da minha turma, assim como ocorre em diferentes espaços em que a Universidade Pública e gratuita possuiria dificuldades em alcançar.

2 REFLEXÕES ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS NO ÂMBITO DA EAD

Como estudante, abro essa seção apontando as implicações que envolvem uma Educação a Distância. Disciplina rígida, autonomia, controle emocional e afetivo, além da organização, elementos fundamentais para a conclusão da jornada acadêmica. Estudar nessas condições implica atuar frente aos problemas que se apresentam a partir da realidade. Nessa direção, devemos articular nossas experiências e vivências, buscando uma aprendizagem mais sólida e efetiva, concedendo significado a elas. Para Moreira, aprendizagem significativa

> [...] é aquela em que o significado do novo conhecimento é adquirido, atribuído, construído, por meio da interação com algum conhecimento prévio,

> especificamente relevante, existente na estrutura cognitiva do aprendiz. (Moreira, 2008, p. 16).

O estudo domiciliar exige do discente um elevado nível de disciplina, especialmente considerando que fatores externos podem comprometer a concentração durante os momentos reservados ao aprendizado. Esse cenário evidencia a importância da gestão do tempo, de forma articulada com as atividades propostas ao longo do curso, especialmente aquelas que relacionam a orientação pedagógica e os momentos de presencialidade.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) apresenta tanto desafios quanto potencialidade para o estudante. A responsabilidade de estabelecer e cumprir uma rotina de estudos cabe ao próprio aluno, que deve integrar os compromissos acadêmicos à sua rotina diária. Conforme argumentam Lima et al. (2010, p. 2), "[...] entendemos que a autonomia é algo que se constitui ao longo da vida, no entanto, é preciso que o professor/orientador seja o intermediário desse amadurecimento e da construção da autonomia pelo estudante", reforçando o papel do educador como mediador no processo de desenvolvimento da autonomia discente.

Nesse sentido, a utilização de uma abordagem metodológica inclusiva foi essencial para que eu pudesse desenvolver habilidades cognitivas específicas a essa nova tecnologia da aprendizagem. A aplicação dos princípios da andragogia na Educação a Distância (EAD) possibilita aos estudantes dessa modalidade assumirem uma postura ativa na busca por soluções para questões de ordem pessoal e profissional. Essa abordagem tem como fundamento central a autonomia do indivíduo na condução do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido com a Andragogia

> [...] a aprendizagem é focada mais naquilo que é necessário à vivência do aluno na sociedade, com propostas de atividades que envolvem ações do cotidiano que irão ajudá-lo a enfrentar problemas reais (surgidos na vida pessoal de qualquer ser humano), uma vez que é centrada na aprendizagem e não somente no ensino. Sendo assim, o aluno é um agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuem para sua autonomia. (Martins, 2013, p. 146).

Com relação aos docentes, a experiência nessa modalidade revelou que atuação docente no contexto da Educação a Distância (EaD) exige uma postura reflexiva, na qual o professor seja capaz de ultrapassar a mera repetição de procedimentos rotineiros,

refletindo criticamente sobre suas ações antes, durante e após sua realização. Diante de situações singulares, incertas e contextualizadas, o educador recorre à investigação como estratégia para fundamentar suas decisões e intervenções pedagógicas.

Retomando a compreensão de Alarcão (1996), os processos reflexivos são necessários para potencializar a ação, atuação nos espaços educacionais. Essa prática evidencia uma formação profissional que integra distintos tipos de saberes, incluindo os curriculares, os experienciais e os disciplinares. A discussão em torno dos saberes docentes contribui para problematizar a própria prática pedagógica. Para autores como Alarcão (1996), Nóvoa (1999) e Tardif (2007), essa perspectiva rompe com a dicotomia entre teoria e prática, promovendo a articulação entre diferentes formas de conhecimento na constituição da atuação profissional. Essa abordagem fundamenta-se na concepção do professor como um profissional reflexivo, cuja prática é orientada por um constante diálogo entre ação e reflexão.

Na modalidade a distância, a formação reflexiva se mostra potencializada por diferentes atores que participam do processo formativo dos estudantes, além de possibilitar uma formação baseada na autonomia na direção de um processo auto formativo permanente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância (EaD) configura-se como uma modalidade de ensino que amplia significativamente as possibilidades de acesso ao conhecimento. Seu desenvolvimento tem sido impulsionado, sobretudo, pelos avanços das tecnologias digitais, que contribuíram para a expansão e a consolidação dessa forma de ensino. Apesar desses progressos, ainda se faz necessário avançar no uso efetivo, criativo, dinâmico e seguro das tecnologias por parte dos docentes e discentes. Muitos ainda demonstram certa insegurança ao lidar com ferramentas digitais, o que pode limitar o pleno aproveitamento das potencialidades da EaD.

Entendo essa modalidade como um espaço educativo que, progressivamente, tem contribuído para a efetivação do direito à educação, tornando possível o acesso a contextos de aprendizagem que, anteriormente, pareciam inatingíveis. Trata-se, portanto, de uma oportunidade concreta de inclusão e democratização do ensino. Atualmente,

como uma professora, mestra, que desenvolveu seu estágio supervisionado na modalidade a distância, tive oportunidade de experienciar junto a minha orientadora e supervisora de estágio um outro lugar na oferta da Pedagogia. Interagir com os estudantes dessa modalidade, no lugar da docência, me permite olhar para a minha trajetória formativa de modo mais crítico e reflexivo. Além disso, como pesquisadora na área de formação de professores e, especificamente, do currículo da Pedagogia, compreendo o quanto a modalidade pode contribuir para o acesso à universidade pública, de qualidade e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.192p.

LIMA, Jamile de Moura et al. **Autonomia em educação a distância**: relatos a partir da prática de tutoria na disciplina fundamentos psicológicos da educação em dois cursos de licenciatura da ufpb virtual. João Pessoa. Paraíba. 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000839.pdf. Acesso em: 10 de agosto 2025.

NÓVOA, A. La nueva cuestión central de los professores: do excesso de discursos à pobreza de práticas. **Cuadernos de Pedagogia**. Espanha, n. 286, p.102-108, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio**. Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2008.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331 . Acesso em 10 de agosto de 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 328p.

Sobre os autores

Taysa Paganotto Lemes

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Bolsista CAPES. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), 2018 e Pós-graduada em Administração Escolar e Orientação Escolar pela Faculdade Futura. Atualmente é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.
E-mail: lemestaysa@gamil.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

EAD E PRÁTICAS DOCENTES NA FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE ESTUDANTES AMAZÔNICOS

DISTANCE EDUCATION AND TEACHING PRACTICES IN THE SOCIO-ENVIRONMENTAL TRAINING OF AMAZONIAN STUDENTS

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y PRÁCTICAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN SOCIOAMBIENTAL DE ESTUDIANTES AMAZÓNICOS

Suzy Cristina Pedroza da Silva
Universidade Federal do Amazonas

Afrânio Ferreira Neves Junior
Universidade Federal do Amazonas

João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues
Universidade Federal do Amazonas

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker
Universidade Federal do Amazonas

Selma Maria Nascimento Evangelista
Universidade Federal do Amazonas

Cloves Farias Pereira
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO. A Educação a Distância consolidou-se como uma modalidade estratégica para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil, sobretudo em regiões de difícil alcance geográfico, como a Amazônia. Contudo, ainda enfrenta desafios no que se refere à integração entre teoria e prática. Essa integração, quando efetivada por meio de atividades práticas, constitui uma estratégia imersiva capaz de aproximar o conhecimento teórico da realidade, estimulando o protagonismo discente e favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas e socioambientais, indispensáveis em cursos voltados à sustentabilidade. Este artigo apresenta uma investigação sobre a implementação de atividades práticas no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental da Universidade Federal do Amazonas, buscando adaptar estratégias às condições e recursos disponíveis aos estudantes amazônidas. O trabalho adotou o método de estudo de caso, considerado pertinente em pesquisas educacionais por possibilitar uma análise aprofundada de experiências situadas em contextos específicos. A metodologia contemplou a elaboração de roteiros orientadores, registros fotográficos, construção de tabelas e participação em fóruns virtuais. As práticas envolveram observação da biodiversidade, inventário da flora urbana, experimentos de germinação, jogos educativos sobre fauna amazônica, cálculo de desperdício de água, reaproveitamento de resíduos, construção de maquetes e estudos sobre sucessão ecológica. Os resultados evidenciaram elevado engajamento dos discentes, refletido em mudanças de hábitos cotidianos e no fortalecimento da autonomia, da capacidade investigativa e da colaboração. Ao explorar recursos simples e acessíveis, constatou-se que é possível transformar o aprendizado em um processo

ativo, prazeroso e transformador. Conclui-se, portanto, que a EAD, quando enriquecida por metodologias ativas e acessíveis, potencializa a aprendizagem significativa, amplia a consciência socioambiental e contribui para a formação cidadã.

Palavras-chave: Metodologia Ativa; Sustentabilidade; Engajamento Discente; Práticas Interdisciplinares; Amazônia.

ABSTRACT. Distance Education has been consolidated as a strategic modality to expand access to higher education in Brazil, especially in regions with difficult geographical access, such as the Amazon. However, it still faces challenges regarding the integration between theory and practice. This integration, when carried out through practical activities, represents an immersive strategy capable of bringing theoretical knowledge closer to reality, stimulating student protagonism and fostering the development of technical and socio-environmental competences, which are essential in sustainability-oriented courses. This article presents an investigation into the implementation of practical activities in the Environmental Management Technology program at the Federal University of Amazonas, seeking to adapt strategies to the conditions and resources available to Amazonian students. The study adopted the case study method, considered appropriate in educational research because it enables an in-depth analysis of experiences situated in specific contexts. The methodology included the elaboration of guiding scripts, photographic records, preparation of tables, and participation in virtual forums. The practices involved biodiversity observation, urban flora inventory, germination experiments, educational games about Amazonian fauna, water waste calculation, waste reuse, construction of models, and studies on ecological succession. The results showed high student engagement, reflected in changes in daily habits and in the strengthening of autonomy, investigative capacity, and collaboration. By exploring simple and accessible resources, it was found that learning can be transformed into an active, enjoyable, and transformative process. Therefore, it is concluded that Distance Education, when enriched with active and accessible methodologies, strengthens meaningful learning, broadens socio-environmental awareness, and contributes to citizen education.

Keywords: Active Methodology; Sustainability; Student Engagement; Interdisciplinary Practices; Amazon.

RESUMEN. La Educación a Distancia se ha consolidado como una modalidad estratégica para ampliar el acceso a la educación superior en Brasil, especialmente en regiones de difícil alcance geográfico, como la Amazonía. Sin embargo, aún enfrenta desafíos en lo que se refiere a la integración entre teoría y práctica. Esta integración, cuando se efectúa a través de actividades prácticas, constituye una estrategia inmersiva capaz de acercar el conocimiento teórico a la realidad, estimulando el protagonismo estudiantil y favoreciendo el desarrollo de competencias técnicas y socioambientales, indispensables en los cursos orientados a la sostenibilidad. Este artículo presenta una investigación sobre la implementación de actividades prácticas en el curso de Tecnología en Gestión Ambiental de la Universidad Federal de Amazonas, con el objetivo de adaptar estrategias a las condiciones y recursos disponibles de los estudiantes amazónicos. El trabajo adoptó el método de estudio de caso, considerado adecuado en investigaciones educativas porque permite un análisis profundo de experiencias situadas en contextos específicos. La metodología incluyó la elaboración de guías orientadoras, registros fotográficos, construcción de tablas y participación en foros virtuales. Las prácticas involucraron observación de la biodiversidad, inventario de la flora urbana, experimentos de germinación, juegos educativos sobre fauna amazónica, cálculo de desperdicio de agua, reaprovechamiento de residuos, construcción de maquetas y estudios sobre sucesión ecológica. Los resultados evidenciaron un alto compromiso estudiantil, reflejado en cambios en los hábitos cotidianos y en el fortalecimiento de la autonomía, la capacidad investigativa y la colaboración. Al explorar recursos simples y accesibles, se constató que el aprendizaje puede transformarse en un proceso activo, placentero y transformador. Se concluye, por lo tanto, que la EaD, cuando es enriquecida con metodologías activas y accesibles, potencia el aprendizaje significativo, amplía la conciencia socioambiental y contribuye a la formación ciudadana.

Palabras clave: Metodología Activa; Sostenibilidad; Compromiso Estudiantil; Prácticas Interdisciplinares; Amazonía.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) consolidou-se como uma modalidade estratégica para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil, especialmente em regiões de difícil alcance geográfico, como a Amazônia. No entanto, um dos principais desafios dessa modalidade ainda é superar a fragmentação entre teoria e prática, tornando o processo de ensino-aprendizagem demasiadamente abstrato e pouco conectado à realidade dos estudantes (Rodrigues et al., 2020). Todavia, persiste a problematização em como promover aprendizagens promissoras na EAD quando os recursos práticos e a vivência em campo são limitados?

Diante disso, o estudo buscou analisar a implementação de atividades práticas no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental da Universidade Federal do Amazonas, considerando a realidade e os recursos dos estudantes amazônidas. Assim esse trabalho teve como objetivo potencializar a aprendizagem por meio da aplicação de metodologias ativas e práticas contextualizadas, capazes de estimular a participação, desenvolver habilidades técnicas e fortalecer a consciência socioambiental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

A integração de atividades práticas no contexto da Educação a Distância (EAD) representa uma estratégia imersiva para aproximar a teoria e a realidade, estimulando o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências socioambientais. Nesse contexto, as metodologias ativas se apresentam como alternativas inovadoras, pois favorecem a centralidade do aluno, estimulam a resolução de problemas reais e promovem o engajamento no processo de aprendizagem. Estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e práticas investigativas ampliam a autonomia intelectual e incentivam o protagonismo discente (Marques et al, 2021; Cunha et al, 2024; Mattar, 2025).

O trabalho utilizou o método de estudo de caso, considerado apropriado para pesquisas em educação por possibilitar uma análise aprofundada de experiências situadas

em um contexto específico, a fim de compreender fenômenos educacionais de forma integrada (Yin, 2015; Gil, 2017).

O estudo foi realizado dentro de disciplinas de 60h, do curso EAD, Tecnologia em Gestão Ambiental, da Universidade Federal do Amazonas, realizado no ano de 2023. O curso conta com aproximadamente 560 alunos matriculados, no entanto, as práticas propostas aos alunos estavam no âmbito de atividades extracurriculares, ou seja, não eram obrigatórias. Em média, cerca de 70 estudantes participaram efetivamente das propostas práticas, o que corresponde a aproximadamente 12,5% do total de alunos. Apesar de representar uma parcela reduzida, esse grupo demonstrou alto nível de engajamento e interesse, evidenciando que, quando estimulados, os discentes reconhecem a relevância de vivências aplicadas no processo formativo.

A metodologia contemplou o uso de roteiros orientadores que serviram como guias para a realização das atividades, registros fotográficos para documentar os processos, e a elaboração de tabelas como recurso de sistematização e análise dos dados coletados. Além disso, a participação em fóruns virtuais AVA possibilitou a socialização dos resultados, a reflexão coletiva e a troca de experiências entre os alunos e docentes, fortalecendo o caráter colaborativo da aprendizagem (Mattar, 2025).

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

3.1 Observação da biodiversidade em áreas verdes

Os estudantes visitaram áreas verdes locais para observar e registrar espécies, interações ecológicas e habitats (Figura 1). A atividade estimulou o olhar atento, a capacidade de registro fotográfico e a reflexão sobre a importância da conservação.

Um dos alunos destacou:

> “Aprendi nesse módulo que, quando falamos de biodiversidade, falamos de vida e interação entre os seres vivos. Em uma visita ao redor de minha residência, capturei imagens da presença de espécies como a borboleta, a aranha e a formiga. Todas dividem o mesmo ambiente, com suas respectivas rotinas, e são essenciais para esse importante ciclo da vida, fundamental para o nosso ecossistema. Assim, concluo que temos o dever e a responsabilidade de cuidar e zelar pelo ambiente no qual vivemos, respeitando principalmente as áreas de mata fechada, que abrigam várias espécies em extinção e são essenciais para a continuidade desse ciclo”

(Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA, 2023).

Figura 1 – Biodiversidade em áreas verdes nas proximidades da moradia.



Fonte: Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA (2023).

Verifica-se que a prática estimulou a percepção sobre a interação entre espécies e o papel de cada uma no equilíbrio do ecossistema, além de reforçar a noção de responsabilidade ambiental e preservação de áreas naturais. De acordo com Mattar (2018), as metodologias ativas aplicadas na educação online assumem esse papel fundamental, pois deslocam o estudante de uma posição passiva para um papel de protagonista da aprendizagem.

3.2 Inventário da flora urbana

Com base em orientações adaptadas de Dias (2013), os alunos catalogaram as espécies vegetais presentes em quintais, jardins e calçadas, classificando-as por hábito de crescimento. Esta prática trouxe uma nova percepção sobre a diversidade de espécies na paisagem urbana. A análise foi realizada a partir do levantamento de espécies vegetais em uma área verde urbana, incluindo plantas cultivadas em vasos, jardins, calçadas, parques e quintais e em seguida os alunos calcularam o Índice de Shannon-Weaver. Em uma das atividades, os alunos realizaram os registros das espécies ornamentais, alimentícias e nativas, classificadas por nome comum, quantidade de indivíduos e hábito de crescimento. Após, os registros os dados foram organizados na tabela (Tabela 1).

Índice de SHANNON:

$$H' = -\sum p_i ln\, p_i$$

Tabela 1 – Inventário da flora urbana.

ESPÉCIES	HÁBITO DE CRESCIMENTO	QUANTIDADE	pi	log pi	pi X log pi
Mangueira	Arbórea	10	0,2	-0,7	-0,14

Castanheira	Arbórea	8	0,16	-0,8	-0,13
Açaizeiro	Palmeira	20	0,4	-0,4	-0,16
Ingazeiro	Arbórea	10	0,2	-0,7	-0,14
Pimenteira	Arbustiva	2	0,04	-1,4	-0,06

Fonte: Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA (2023).

A atividade permitiu aos alunos aplicar, de forma prática, os conceitos teóricos estudados na disciplina, ao calcular o Índice de Shannon-Weaver com base em dados coletados por eles, em campo:

Resposta de um dos grupos de alunos:

> O valor obtido, H' = 0,63, indicou relativa uniformidade na comunidade vegetal analisada, evidenciando que algumas espécies, como a pimenteira, apresentam menor representatividade, o que reforça a importância de sua preservação (Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA, 2023).

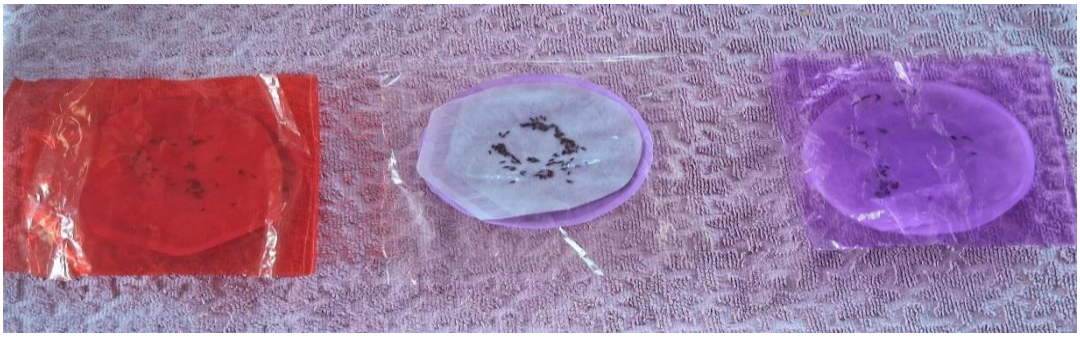
Essa experiência consolidou a integração entre teoria e prática, fortalecendo a capacidade de interpretar dados ecológicos de forma aplicada e contextualizada.

3.3 Experimento sobre germinação de sementes

Inspirados em Marinato et al. (2012), os alunos testaram o efeito da luz na germinação de sementes de alface. Mesmo sem laboratório formal, conseguiram montar experimentos em casa, controlando variáveis e registrando resultados (Figura 2).

A prática experimental sobre o efeito da luz na germinação permitiu aos estudantes compreender a relação direta entre luz solar, fotossíntese e manutenção da vida no planeta.

Figura 2 – Experimento sobre germinação de sementes.



Fonte: Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA (2023).

Um dos alunos sintetizou sua conclusão afirmando:

> "Através do experimento chegamos à conclusão que a luz tem extrema importância na germinação e na vida como um todo, pois através dela a planta realiza a fotossíntese e as demais etapas para seu crescimento, sendo assim um fator indispensável para a vida humana e animal. Quase todos os seres vivos dependem da luz do Sol para sobreviver" (Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA, 2023).

O experimento realizado evidencia que a atividade possibilitou a compreensão do papel da luz na germinação, e uma reflexão mais ampla sobre a dependência da vida terrestre em relação à energia solar. Para Trazzi et al. (2012), a experimentação desempenha a função de comprovar a teoria, permitindo ao estudante visualizar na prática aquilo que foi previamente discutido em sala de aula. Esse movimento contribui para reduzir a dicotomia entre teoria e prática, frequentemente apontada como uma limitação em cursos de graduação, sobretudo na modalidade a distância.

3.4 Produção de material lúdico para educação ambiental

Os discentes criaram jogos de memória sobre fauna amazônica ameaçada de extinção. O processo envolveu pesquisa, design de cartas e elaboração de regras. Posteriormente, aplicaram os jogos entre si, testando e validando o material didático produzido (Figura 3).

Figura 3 – Alunos testando jogos de memória sobre a fauna amazônica produzidos como material didático na modalidade EAD.



Fonte: Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA (2023).

3.5 Projeto "Pequenos Pingos, Grandes Gastos"

A aplicação da atividade Pequenos Pingos, Grandes Gastos proposta por Dias (2013), demonstrou de forma real a integração entre os conceitos teóricos trabalhados na

disciplina e a prática cotidiana dos estudantes. Com os dados coletados (Tabela 2), os alunos aplicaram cálculos matemáticos e estatísticos, transformando mililitros em litros e projetando o desperdício diário, anual e coletivo.

Tabela 2 – Desperdício de água por família (mililitro).

FAMÍLIA	1 hora	24 horas	365 dias
A	260	6.240	2.277.600
B	155	3.720	1.357.800
C	250	6.000	2.190.000
D	280	6.720	2.452.800
E	255	6.120	2.233.800
F	310	7.440	2.715.600
G	255	6.120	2.233.800
H	210	5.040	1.839.600
I	250	6.000	2.190.000
J	255	6.120	2.233.800
K	270	6.480	2.365.200
L	265	6.360	2.321.400
M	275	6.600	2.409.000
N	255	6.120	2.233.800
O	250	6.000	2.190.000
P	280	6.720	2.452.800
Q	265	6.360	2.321.400
R	290	6.960	2.540.400
S	215	5.160	1.883.400
TOTAL (ml)	**4.845**	**116.280**	**42.442.200**
TOTAL (l)	**4,85**	**116,28**	**42.442,20**
MÉDIA (ml)	**255**	**6.120**	**2.233.800**
MÉDIA (l)	**0,26**	**6,12**	**2.233,80**

Fonte: Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA (2023).

O resultado médio de 6,12 litros por dia e 2.233,80 litros por ano por família permitiu visualizar o impacto individual, e estimar o efeito agregado, que, no grupo observado, representou o desperdício equivalente a 19 famílias em um ano. Essa prática possibilitou que o conhecimento teórico sobre recursos hídricos e sustentabilidade fosse vivenciado de forma mensurável, tornando-se mais significativo para os alunos.

3.6 Atividades sobre resíduos e reciclagem

Durante a disciplina foram propostas práticas de fabricação de sabão a partir de óleo de cozinha usado, abordando conceitos de química, reaproveitamento de resíduos e impactos ambientais.

De acordo com os alunos, a realização dessa atividade:

> "...foi de grande relevância, pois promove a conscientização ambiental, incentiva a logística reversa de parte do resíduo de óleo de cozinha vegetal usado e ensina receitas de sabões ecológicos, biodegradáveis e não agressivos ao meio ambiente" (Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA, 2023).

Figura 4 – Atividade prática de fabricação de sabão a partir de óleo de cozinha usado.



Fonte: Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA (2023).

A atividade gerou debates que ampliaram a compreensão sobre economia circular e responsabilidade individual (Figura 4).

3.7 Construção de maquetes e modelos ecológicos

A representação do metabolismo urbano por meio de maquetes incentivou a compreensão das entradas e saídas de recursos nas cidades, destacando seu papel como ecossistemas dependentes de ambientes naturais (Figura 5).

Figura 5 – Construção de maquetes representando o metabolismo urbano.



Fonte: Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA (2023).

3.8 Observação da sucessão ecológica

Os grupos registraram diferentes estágios de regeneração de áreas, reconhecendo processos de colonização vegetal, impactos antrópicos e importância da recuperação ambiental (Figura 6).

Os registros e reflexões dos estudantes evidenciaram que a atividade proposta contribuiu para a compreensão dos conceitos e da relevância da sucessão ecológica, além de estimular uma análise crítica sobre os impactos humanos nos ecossistemas. Conforme destacou um dos alunos:

> "O estudo da Sucessão Ecológica é importante, para compreendermos como as florestas podem possuir tantas comunidades biológicas vivendo juntas, entender como se tornaram uma paisagem rica em biodiversidade" (Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA, 2023).

Com a realização dessas atividades foi possível demonstrar que a vivência prática no AVA favorece a apropriação dos conceitos teóricos e a sua relação prática com questões socioambientais, ressaltando a necessidade de incentivar mais alunos na modalidade a distância, de modo a ampliar o engajamento, fortalecer a autonomia intelectual e consolidar uma formação crítica voltada para a sustentabilidade e para a cidadania.

Figura 6 – Registro fotográfico de diferentes pontos da área de estudo.



Fonte: Extraído dos trabalhos acadêmicos dos discentes, das atividades práticas no AVA (2024).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar recursos simples e acessíveis, é possível transformar o aprendizado em um processo ativo, prazeroso e transformador. As atividades propostas consolidaram conteúdos acadêmicos, e incentivaram a construção da autonomia, a capacidade de investigação e a colaboração.

A continuidade e ampliação dessas iniciativas na EAD são passos iniciais para uma educação mais conectada com a realidade dos alunos na Amazônia.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. B. et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educ. ver**, 40, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469839442

DIAS, G. F. **Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental**. 3. ed. São Paulo: Gaia, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINATO, C. S. et al. Efeito da luz na germinação de sementes: uma proposta interdisciplinar. In: LEITE, S. Q. M. **Práticas experimentais investigativas em ensino de ciências:** caderno de experimentos de física, química e biologia – espaços de educação não formal. IFECT, Espírito Santo e Secretaria de
Estado de Educação do Espírito Santo, 2012

MARQUES, H. R. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005

MATTAR, J. Metodologias Ativas em Educação a Distância: revisão de literatura. **Rev. Bras. Aprend.Aberta**.2020.

RODRIGUES, R. dos S. et al. Distance education and dropout in higher education in the Amazon context. **Research, Society and Development Journal,** v. 9, n. 11, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.10572.

TRAZZI, P. S. S. et al. Ensinar e aprender em Ciências e Biologia: a experimentação em foco. In: LEITE, S. Q. M. **Práticas experimentais investigativas em ensino de ciências:** caderno de experimentos de física, química e biologia – espaços de educação não formal. IFECT, Espírito Santo e Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo, 2012

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre os autores

Suzy Cristina Pedroza da Silva
Engenheira Florestal/Geografia, Doutora em Geociências Aplicadas.
Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).

Afrânio Ferreira Neves Junior
Engenheiro Agrônomo, Mestre e Doutor em Solos e Nutrição de Plantas. Professor Associado IV da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED). E-mail: anevesjr@ufam.edu.br

João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues
Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre em Botânica e Doutor em Ciências de Florestas Tropicais. Professor Associado III da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com

atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).
E-mail: joaovictor@ufam.edu.br

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker
Licenciada em Pedagogia, Doutora em Educação com ênfase em Formação de Professores. Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação no Centro de Educação a Distância (CED).
E-mail: aliuandra@ufam.edu.br

Selma Maria Nascimento Evangelista
Pedagoga, Mestre em Educação, Doutora em Tecnologias Digitais na Educação. Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com atuação na graduação e pós-graduação, desenvolvendo ações na área de formação de professores, ensino e extensão, no Centro de Educação a Distância.
Email: selmanascimento@ufam.edu.br

Cloves Farias Pereira
Possui graduação em Ciências Sociais e Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL - UFAM). Doutor em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS - UFAM), com Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É docente permanente e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS - UFAM). É professor de disciplinas em Educação a Distância.
Email: cloves@ufam.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

PRESENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS DO MARCO REGULATÓRIO DE 2025

PRESENCE IN DISTANCE EDUCATION: ADVANCES, SETBACKS, AND CHALLENGES OF THE 2025 REGULATORY LEGAL FRAMEWORK

PRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: AVANCES, RETROCESOS Y RETOS DEL MARCO REGULATORIO DE 2025

Luiz Carlos Sacramento da Luz
Universidade Federal da Bahia

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Universidade Federal da Bahia

Eniel do Espírito Santo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Juvenicio Jesus dos Santos
Universidade Federal da Bahia

Ana Conceição Alves Santiago
Instituto Federal de Educação da Bahia

RESUMO. A Educação a Distância (EaD) no Brasil tornou-se fundamental para ampliar o acesso ao ensino superior em um país marcado por desigualdades sociais, econômicas e geográficas. Sua regulamentação começou com a Constituição de 1988 e foi consolidada pela Lei nº 9.394/1996, que legitimou a modalidade, mas evidenciou contradições no conceito de presencialidade. Este estudo qualitativo, exploratório e descritivo analisa o marco regulatório de 2025, instituído pelo Decreto nº 12.456/2025 e pela Portaria nº 506/2025, que redefine presencialidade de modo restritivo, limitando-a à presença física em tempo e espaço determinados. A pesquisa baseia-se em revisão narrativa da literatura, análise documental e dados do Censo da Educação Superior 2023, que mostram a rápida expansão da EaD. Os resultados indicam que, embora o novo marco busque garantir padrões mínimos de qualidade, reforça uma noção reducionista de presencialidade, desconsiderando modelos contemporâneos que valorizam experiências formativas híbridas, digitais e flexíveis, como as comunidades de inquirição. A presença predominante do setor privado na EaD traz à tona tensões entre democratização, qualidade e equidade educacional. Conclui-se que a presencialidade continua sendo o foco central e controverso na EaD brasileira, com o marco regulatório de 2025 intensificando disputas pedagógicas e epistemológicas que desafiam o avanço de uma educação superior inclusiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Educação a Distância. Presencialidade. Marco regulatório de 2025. Ensino superior.

CC BY

ABSTRACT. Distance Education (DE) in Brazil has become fundamental to expanding access to higher education in a country marked by social, economic, and geographical inequalities. Its regulation began with the 1988 Constitution and was consolidated by Law No. 9.394/1996, which legitimized the modality but highlighted contradictions in the concept of attendance. This qualitative, exploratory, and descriptive study analyzes the 2025 regulatory legal framework, established by Decree N. 12.456/2025 and Ordinance N. 506/2025, which redefines presence in a restrictive manner, limiting it to physical presence at a specific time and place. The research is based on a narrative review of the literature, document analysis, and data from the 2023 Higher Education Census, which show the rapid expansion of distance education. The results indicate that, although the new framework seeks to ensure minimum quality standards, it reinforces a reductionist notion of face-to-face learning, disregarding contemporary models that value hybrid, digital, and flexible learning experiences, such as inquiry communities. The predominant presence of the private sector brings to light tensions between democratization, quality, and educational equity. It is concluded that face-to-face learning remains the central and controversial focus in Brazilian distance learning, with the 2025 regulatory framework intensifying pedagogical and epistemological disputes that challenge the advancement of inclusive and socially committed higher education.

Keywords: Distance Education. Face-to-face learning. 2025 legal regulatory framework. Higher education.

RESUMEN. La educación a distancia (EaD) en Brasil se ha convertido en un elemento fundamental para ampliar el acceso a la educación superior en un país marcado por las desigualdades sociales, económicas y geográficas. Su regulación comenzó con la Constitución de 1988 y se consolidó con la Ley n.º 9.394/1996, que legitimó esta modalidad, pero puso de manifiesto contradicciones en el concepto de presencialidad. Este estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo analiza el marco regulatorio de 2025, instituido por el Decreto n.º 12.456/2025 y la Ordenanza n.º 506/2025, que redefine la presencialidad de manera restrictiva, limitándola a la presencia física en un tiempo y espacio determinados. La investigación se basa en una revisión narrativa de la literatura, el análisis documental y los datos del Censo de Educación Superior 2023, que muestran la rápida expansión de la EaD. Los resultados indican que, aunque el nuevo marco busca garantizar unos estándares mínimos de calidad, refuerza una noción reduccionista de la presencialidad, sin tener en cuenta los modelos contemporáneos que valoran las experiencias formativas híbridas, digitales y flexibles, como las comunidades de investigación. La presencia predominante del sector privado pone de manifiesto las tensiones entre democratización, calidad y equidad educativa. Se concluye que la presencialidad sigue siendo el foco central y controvertido de la EaD brasileña, y que el marco regulatorio de 2025 intensifica las disputas pedagógicas y epistemológicas que desafían el avance de una educación superior inclusiva y socialmente comprometida.

Palabras clave: Educación a Distancia. Presencialidad. Marco regulatorio de 2025. Enseñanza superior.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil consolidou-se como modalidade possível e indispensável para democratizar o acesso ao ensino superior, superando desigualdades históricas e ampliando fronteiras geográficas e sociais. Para que tenha esse alcance, políticas de acesso e inclusão digital necessitam ser implementadas de forma eficaz, de

modo a que as parcelas da população com maior vulnerabilidade, econômica e social, possam efetivamente participar desse processo. Todavia, tal protagonismo é permeado por tensões e contradições que emergem das próprias estruturas normativas que regem essa modalidade.

A Constituição Federal brasileira de 1988 (Brasil, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) representam marcos regulatórios fundamentais ao prever e legitimar a EaD como parte integrante do sistema educacional brasileiro. Entretanto, esse arcabouço legal também impõe limites significativos, restringindo a implementação da EaD a parâmetros rigorosos que, muitas vezes, refletem uma percepção restritiva e conservadora do ensino a distância, alimentando desconfianças e resistências no campo acadêmico.

A recente regulamentação do ensino a distância no Brasil, por meio do Decreto nº 12.456/2025 e da Portaria nº 506/2025 (Brasil, 2025a; 2025b), buscou estruturar e sistematizar tal modalidade, enfatizando qualidade e legitimidade dos cursos. No entanto, reduziu a compreensão de presencialidade, restrita tão somente à presença física do estudante nos Polos de EaD, desconsiderando as possibilidades assíncronas que emergem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), reproduzindo limitações estruturais que restringem a inovação tecnológica e reforçando a dicotomia entre ensino presencial e a distância. Ademais, essa abordagem normativa restritiva, supostamente necessária para garantir padrões mínimos, corre o risco de institucionalizar um modelo prescritivo que privilegia a lógica do controle burocrático em detrimento do reconhecimento das diversidades regionais, sociais e culturais do país, bem como das potencialidades transformadoras da educação a distância.

Assim, este estudo propõe examinar como o marco regulatório de 2025 redefine o conceito de presencialidade na Educação a Distância no Brasil, discutindo suas implicações para a qualidade formativa, a equidade e a democratização do ensino superior. Como estratégia metodológica, configura-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos. A produção de dados ocorreu por meio de uma revisão narrativa de literatura (Rother, 2007), que se constitui como a abordagem mais adequada para responder aos objetivos do estudo em

questão, contemplando uma busca de artigos com as palavras-chave Educação a Distância, Presencialidade, Marco Regulatório, e Ensino Superior, no Portal de Periódicos da Capes, nos meses de junho e julho de 2025.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E NORMATIVA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Nas primeiras duas décadas do século XXI, a Educação a Distância no Brasil passou por transformações significativas, tanto quantitativas quanto regulatórias. O processo teve início com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), consolidou-se pela LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e foi impulsionado pelo Decreto nº 5.622/2005 (Brasil, 2005), que criou a Universidade Aberta do Brasil, permitindo que Instituições Públicas de Ensino Superior ofertassem EaD e ampliassem o acesso a parcelas historicamente marginalizadas.

Nesse contexto, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017), já revogado, possibilitou em sua redação, desde o art. 1º, a compreensão, extensão e materialização do conceito de presencialidade, permitindo então que os pesquisadores da EaD pudessem elaborar epistemologias e práticas de ensino capazes de dialogar com as necessidades pedagógicas desta modalidade. Ainda assim, não impossibilitou que a iniciativa privada adotasse, em alguns casos, modelos massivos de ensino, muitas vezes com qualidade questionável, o que levou à publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024a).

No entanto, segundo o Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024b), o país atingiu o maior contingente histórico de ingressantes: 4.993.992 estudantes, sendo 66% na modalidade EaD e 34% na presencial. Esse deslocamento, majoritariamente sustentado por instituições privadas, amplia oportunidades, mas levanta questionamentos sobre a permanência e formação universitária ofertada.

Um dos maiores desafios da legislação da EaD está na definição de práticas pedagógicas, constantemente tensionadas pela noção de presencialidade. Em princípio, prevalece a compreensão de uma presencialidade mediada por tecnologias, que integra tempos e espaços distintos. Contudo, o marco legal vigente preconizado pelo decreto 12.456/2025 (Brasil, 2025a) e pela Portaria 506/2025 (Brasil, 2025b) impõe a

presencialidade física com percentual de tempo estabelecido, nos Polos de EaD, sobretudo para fins avaliativos e demais atividades.

Essa contradição permanece como um dos maiores desafios regulatórios para os fazeres pedagógicos da modalidade, especialmente neste final do primeiro quarto do século 21, marcado pela disseminação da Cultura Digital e pelos recursos das TDIC. Dessa forma, como estabelecer epistemologias e práticas pedagógicas quando a materialização da presencialidade ainda é um desafio a ser revelado?

3 O MARCO REGULATÓRIO DE 2025 E SUAS IMPLICAÇÕES

Conforme evidenciado no Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024b), naquele ano o ingresso no ensino superior ocorreu majoritariamente via Educação a Distância, enquanto a oferta presencial reduziu-se significativamente. Esse deslocamento, embora demonstre uma democratização do acesso, levanta alertas sobre os desafios pedagógicos, políticos, econômicos e administrativos relacionados à qualidade do ensino e às aprendizagens em diferentes tempos e espaços.

Nessa perspectiva, alinhando-se a Rocha e Borges Neto (2023), é possível compreender este tema sob três aspectos: o conjunto normativo, o avanço das tecnologias digitais e a mercantilização da Educação a Distância. Este último, devido à expansão acelerada da EaD, levanta sérias preocupações em relação à qualidade do processo formativo, especialmente nos sistemas massivos de larga escala, que são adotados por instituições privadas, priorizando o excesso de conteúdos, sem um acompanhamento consistente dos processos de aprendizagem.

A expansão dessa modalidade de ensino exige análise crítica sobre seus impactos na formação, na equidade e na missão pública do ensino superior. Durante a pandemia de Covid-19, os professores foram lançados aos ambientes virtuais por meio do ensino remoto emergencial, frequentemente de forma instrumental e sem fundamentos da EaD (Dias-Trindade; Santo, 2021). Contudo, no período da pós-pandemia, observou-se elevado crescimento da modalidade à distância, muitas vezes de forma precarizada e limitada a cursos massivos com pouca interação.

Nesse contexto de múltiplas contradições, o Decreto nº 12.246/2025 (Brasil, 2025a) redefiniu os parâmetros da EaD no Brasil, regulamentando o conceito de

presencialidade e estabelecendo uma categorização baseada na proporção de carga horária destinada às atividades presenciais e síncronas mediadas por tecnologias. De acordo com a regulamentação (Brasil, 2025a), os cursos presenciais devem assegurar, no mínimo, 70% de carga horária em atividades presenciais, já os cursos semipresenciais precisam garantir, ao menos, 30% de atividades presenciais, além de 20% em encontros presenciais ou síncronos. No caso da modalidade à distância, exige-se carga horária mínima de 20% em atividades presenciais e/ou síncronas, com provas presenciais.

Embora a proposta busque assegurar um contato regular entre docentes e discentes, ela adota uma concepção restritiva de presencialidade, limitada ao encontro físico em espaço e tempo determinados. Tal visão contrasta com as próprias bases epistemológicas que definiram e garantiram não somente um conceito, como também as premissas pedagógicas da EaD no Brasil, ancoradas nos princípios da revogada Lei 9.057/2017 (Brasil, 2017), que regulamentava a Educação a Distância. Dessa forma, abordagens mais recentes passaram a defender a existência de outras presencialidades, formas ampliadas de interação que consideram experiências híbridas, mediações digitais e contextos formativos comunitários, em um cenário desafiador amparado, sobretudo, pela concepção de lugares e tempos diversos que fundamentam a educação a distância (Luz; Coelho; Santo, 2025).

Na contramão desse disruptivo entendimento, a Resolução do CNE/CP nº 4, de 29 maio de 2024, ao instituir as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores no Brasil, determinou que as licenciaturas devem considerar a presencialidade como “a participação física do estudante em local e tempo pré-determinado” (Brasil, 2024a). Esse entendimento de presencialidade, imposto pelo órgão regulador, configura-se como um conceito reducionista de caráter meramente regulatório, negligenciando os aspectos pedagógicos de outras presencialidades emergentes com a Cultura Digital. A regulamentação adota uma concepção restrita de presencialidade,

concentrando até metade da carga horária em atividades presenciais, o que se mostra incongruente para a modalidade a distância, como apontam Luz, Coelho e Santo (2025).

Nesse contexto de retrocessos, a resolução nº 4 de 2024 (Brasil, 2024a) desconsidera os princípios de integração das TDIC, que buscavam dinamizar as práticas de ensino da EaD, diferenciando-se da mera transmissão de conteúdo para uma

construção conjunta de conhecimento. O Decreto nº 12.246/2025 (Brasil, 2025a) ainda suscita uma categorização quanto à oferta dos cursos, afirmando que os cursos de Direito, Medicina, Enfermagem e Odontologia não podem ser ofertados em outro formato que não seja o presencial (Brasil, 2025b).

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EAD: O SIGNIFICADO DA PRESENCIALIDADE A PARTIR DO MARCO REGULATÓRIO DE 2025

Análises reducionistas poderiam facilmente incorrer no erro de desqualificar a Educação a Distância, questionando sua legitimidade formativa, ou, por outro lado, lamentar de forma simplista a estagnação da oferta de cursos presenciais em meio ao dinâmico e complexo cenário educacional brasileiro. No entanto, seria leviano sustentar qualquer investigação séria sobre a EaD sem considerar, de forma rigorosa, os seus desafios e possibilidades no Brasil, especialmente a partir do significado de presencialidade preconizado no marco regulatório de 2025. Não restam dúvidas de que a materialização do conceito de presencialidade em ambientes virtuais só é possível graças ao advento da internet, que só chegou ao Brasil em 1988.

Nesse sentido, a materialização do conceito de presencialidade na EaD deve considerar o papel integrador das TDIC, o que não ocorreu no Decreto de n. 5622/2005 (Brasil, 2005), em que a presencialidade física dos professores e estudantes de cursos de graduação pela EaD era obrigatória, sem destaque para as TDIC. Somente em 2017, a partir do conceito legal de EaD, é que foi possível estabelecer um entendimento mais coerente de presencialidade nessa modalidade. Um amplo conceito de presencialidade surgiu com a Lei 9.057/2017 (Brasil, 2017), que regulamentou o conceito da EaD, ocorrendo em lugares e tempos diferentes, rompendo assim com a concepção de que a modalidade fosse uma extensão do tradicional e histórico ensino presencial. O desafio, desde então, foi garantir a especificidade dessa modalidade, evitando reproduções tradicionais que comprometessem seus processos formativos.

Embora o desafio fosse sem precedentes, o Ministério da Educação (MEC) não conseguiu acompanhar a expansão das instituições privadas. Alguns grupos educacionais adotaram modelos pedagógicos massivos de larga escala que, ao mesmo tempo em que ofereciam preços acessíveis e um elevado número de vagas, limitavam as

CC BY

aulas a gravações e materiais didáticos restritos como subsídios pedagógicos. Nesse contexto de expansão desenfreada do ensino privado e dúvidas a respeito da materialização da presencialidade na EaD, o MEC permaneceu inerte.

Contudo, destaca-se que a interação de espaços e tempos distintos oferece a oportunidade de explorar outras concepções de presencialidade, formas híbridas e mediadas, capazes de ampliar o engajamento e a aprendizagem. Concepções como a metapresencialidade, conforme apresentada por Veloso e Guimarães (2018, p. 127), reforçam essa perspectiva:

> A metapresencialidade se propõe a superar as limitações da presença físico-material e possibilitar novas vivências. É imprescindível atingir uma rede ampla, que não se define pelo **campus universitário**, ou seja, é preciso **ultrapassar os muros e fazer com que o campus universitário seja um território e não somente uma localização** (Veloso; Guimarães, 2018, p. 127 grifo nosso).

A metapresencialidade dialoga com o conceito de presencialidade, ao propor que o ensino extrapole o campus universitário (ou Polo de EaD). Com a regulamentação de 2025, contudo, esse caráter inovador se reduz, pois a presencialidade se aproxima novamente da presença física, reforçando a antiga dicotomia entre ensino presencial e a distância.

Nesse contexto de possibilidades, o modelo de Comunidade de Inquirição (COI), conforme proposto por Garrison, Anderson e Archer (2010), pode fornecer um aporte conceitual relevante para o marco regulatório de 2025. Isso porque a COI não se limita apenas a superar a presencialidade compreendida como mera aglomeração física de pessoas no mesmo espaço, mas propõe uma experiência de aprendizagem imersiva e integrada, baseada na intersubjetividade e na construção conjunta do conhecimento.

Segundo Garrison, Anderson e Archer (2010), o COI enfatiza três presenças essenciais, a social, a cognitiva e a de ensino, que se articulam para promover a colaboração crítica, o engajamento profundo e a reflexão contínua dos participantes, seja em ambientes presenciais, on-line ou híbridos.

Assim, a COI contribui para pensar ambientes educacionais que ultrapassam a dimensão física, valorizando as dinâmicas comunicativas, interativas e investigativas que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, se por um lado o marco

regulatório de 2025 abre brechas para a inovação, o que exige das instituições a compreensão da EaD como modalidade legítima, adotando estratégias pedagógicas que fortaleçam a interação, a personalização da aprendizagem e o uso qualificado das TDIC, por outro lado reduz e limita a materialização da presencialidade à dimensão física.

Todavia, nessa busca de regulação legal, os estudantes da EaD não podem assumir um lugar secundário, como lembram Santo e Luz (2013, p. 59), pois

> acrescenta-se à discussão a dinâmica da vida moderna em que os alunos do ensino superior têm amplo acesso à informação e frequentemente necessitam conciliar sua atividade de estudo com as profissionais, não admitindo aulas que lhes deixem de acrescentar valor.

Nesse cenário de múltiplas e controversas compreensões sobre a materialização da presencialidade, as diretrizes estabelecidas pela Portaria nº 506/2025 (Brasil, 2025b) tendem a moldar os rumos da EaD. Resta verificar se tais medidas serão amplamente aplicadas ou se novas mudanças normativas voltarão a reformular esse debate. Enquanto isso, a EaD no Brasil segue marcada por uma concepção restrita de presencialidade, limitada a encontros físicos em tempos e espaços determinados, validados por chamadas e avaliações padronizadas em plena efervescência de recursos interativos proporcionados pelas TDIC.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a EaD no Brasil se encontra tensionada especialmente por uma identidade conceitual e normativa em torno da presencialidade. Contudo, a compreensão ampliada desse conceito constitui condição necessária para o desenho de epistemologias e práticas de ensino nessa modalidade. O marco regulatório de 2025, ao delimitar a participação física em tempo e espaço determinados, como critério de validação formativa, buscou estabelecer um esforço de padronização e controle de qualidade. No entanto, ao mesmo tempo, aumenta-se a presencialidade física nos Polos de EaD, desestruturando as suas bases pedagógicas e estabelecendo uma dicotomia entre a presencialidade física e a presencialidade virtual.

Os resultados deste estudo apontam que, embora o crescimento quantitativo da EaD seja inegável e esteja diretamente associado à ampliação do acesso, persiste a

necessidade de aprofundar a densidade pedagógica e de assegurar as necessárias condições de aprendizagem. A predominância do setor privado, aliada a lógicas mercadológicas, reforça a tensão entre expansão e precarização do ensino, exigindo maior protagonismo do Estado e das universidades públicas na formulação de políticas que articulem inclusão, inovação e formação acadêmica. Contudo, mesmo com a atuação de grandes grupos educacionais a serviço da ampliação do capital, algumas instituições do setor privado implementam projetos pedagógicos de EaD com propostas formativas socialmente referenciadas e modelos formativos exitosos.

Nesse sentido, torna-se fundamental superar a dicotomia simplista entre presencial e a distância, ancorando-se nas abordagens emergentes, como a metapresencialidade, hibridismo e modelo de Comunidade de Inquirição, que ampliam a compreensão de presença em processos educativos contemporâneos. O desafio colocado ao campo da EaD não é apenas normativo, mas epistemológico e pedagógico, o que demanda repensar a presencialidade como categoria dinâmica, capaz de articular tempos, espaços e mediações em favor de uma formação universitária mais inclusiva, democrática e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 julho. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5622** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654 publicacaooriginal-39018-pe.html. Acesso em: 19 julho 2025.

BRASIL. **Decreto n° 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

D.O.U nº 100, de 16 de maio de 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4,** de 29 de maio de 2024a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior 2023**: Módulo Usuário. Brasília, 03 de outubro de 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456**, de 19 de maio de 2025a. Regulamenta a Nova Política de Educação a Distância (EaD). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 506**, de 10 de julho de 2025b. Brasília: MEC, 2025.

DIAS-TRINDADE, Sara; SANTO, Eniel do Espírito. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação digcompedu. **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 17, n. 45, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8336. Acesso em: 14 jun. 2025.

GARRISON, D.Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, 2000. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751600000166?via%3Dihub. Acesso em: 18 ago. 2025.

LUZ, Luiz Carlos Sacramento; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SANTO, Eniel do Espírito. Presencialidades outras na educação a distância: da presença física à metapresencialidade. In: Congresso Internacional Abed de Educação a Distância (CIAED), 30, 2025, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ABED, 2025. p. 01-11.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X Pesquisa narrativa. São Paulo: **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, 2007.

SANTO, Eniel do Espírito; LUZ, Luiz Carlos Sacramento da. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação,** [s. l.], n. 8, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201. Acesso em: 19 mai. 2025.

SANTOS, Edméa. EAD, Palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho. In: SANTOS, Edméa. (Org). **Escrevivências, ciberfeministas e ciberdocentes**: narrativas de uma mulher durante a pandemia de COVID-19. São Carlos: Pedro & João, 2022. *E-book*. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Escrevivencias-Ebook-1.pdf. Acesso em: 21 mai. 2025.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Tecnologias digitais na formação docente e de estudantes: desafios da metapresencialidade na UFSB. In: SALES, Mary Valda Souza. (Org). **Tecnologias e educação a distância**: desafios para a formação. Salvador: Eduneb, 2018.

Sobre os autores

Luiz Carlos Sacramento da Luz

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação, pela Universidade de Santiago do Chile, e em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador (Ucsal); em Pedagogia pela Universidade Salvador (Unifacs) e em Direito pelo Centro Universitário Unirb. Professor concursado e diretor de escolar na Rede Municipal de Salvador. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Investigação em Práticas de Ensino (Fipe) e do Núcleo de Pesquisa sobre Formação para Docência no Ensino Superior (Nupedes). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7396084719394622.
E-mail: dnluizluz@gmail.com

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Saúde Coletiva, Professora Titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da UFBA. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e do Mestrado em Segurança Pública, Justiça e Cidadania (UFBA). Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade, pesquisadora da Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas de Políticas e Processos de Educação Superior, membro do Global Humanities Institute e do Colégio de Psicanálise da Bahia. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq - Nível 2.
E-mail: maria.thereza@ufba.br

Eniel do Espírito Santo

Doutor em Educação com pós-doutorado em Educação pela Flórida Christian University e Universidade Federal da Bahia. Professor adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Docente permanente no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade e no mestrado e doutorado da Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Membro da Associação Universidade em Rede; do Grupo de Trabalho em Tecnologias Educacionais da MetaRed TIC Brasil e do Conselho Científico da Associação Brasileira de Educação a Distância. Pertence ao Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).
Email: eniel@ufrb.edu.br

Juvenicio Jesus dos Santos

Licenciado em Pedagogia pela UNEB; Doutorando em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade pela UFBA; Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade UFRB; Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Educação da Bahia. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Formação e Investigação em Práticas de Ensino (FIPE), Linha - Tecnologias Digitais na Educação.
E-mail: juveniciosantos@gmail.com

Ana Conceição Alves Santiago
Doutora em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC-UNEB (2023); Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação GESTEC/UNEB (2015); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE - 2022); Especialista em Libras (2013); Especialista em Educação a Distância (2010); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2006); Graduação em Pedagogia - Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2003.2). É avaliadora do Instituto Anísio Teixeira (INEP/MEC) desde 2018. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Competências Digitais Docentes, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Educação a Distância (EaD), Pesquisa em Educação, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Projetos Pedagógicos, Currículo e Avaliação.
Email: acasantiago10@gmail.com

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A EVASÃO NA EAD E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO PROPOSIÇÃO

Adalgimar Gomes Gonçalves
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Beatriz Lopes Falcão
Centro Universitário Santa Rita - UNIFASAR

Helcilene Maciel
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

RESUMO. O estudo, a seguir, tem o objetivo de apresentar, de forma resumida, uma variedade de fatores que contribuem para o processo indesejável de desistência, por parte dos discentes de graduação, na Educação a Distância (EaD). Nessa perspectiva, ao se analisar as prováveis causas da evasão no Ensino Superior a Distância, tornou-se imperioso propor ações visando mitigar, ao menos em partes, esse grave problema de exclusão. Dessa forma, a assistência estudantil qualificada é uma das possibilidades para dirimir a evasão que tem se tornado um dos maiores desafios para o acesso, pleno e efetivo, ao Ensino Superior no Brasil. A pesquisa acerca da evasão foi realizada a partir da coleta, leitura e análise de dados relativos à temática, publicados em três pesquisas - o livro *"Evasão escolar na educação a distância, causas e consequências"* , de Correa e Loureiro (2020), os artigos *"Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática"*, de Branco, Conte e Habowski (2020) e *"A evasão na EaD: Uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed"*, de Oliveira e Bittencourt (2020). A Assistência Estudantil, como proposição, é discutida na perspectiva da Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituída pelo Governo Federal em 03 de julho de 2024.

Palavras-chave: Educação a Distância. Permanência. Assistência. PNAES.

RESUMEN. Este estudio objectiva presentar, de manera resumida, diversos factores que contribuyen a la indeseable tasa de deserción escolar entre estudiantes de grado en Educación a Distancia (EDA). Desde esta perspectiva, al analizar las causas probables de la evasión en educación superior, se hace imperativo implementar acciones dirigidas a mitigar, al menos parcialmente, este grave problema de exclusión. Por lo tanto, la asistencia estudiantil cualificada se presenta como una de las posibilidades para resolver la deserción escolar, que se ha convertido en uno de los dos mayores desafíos para el acceso pleno y efectivo a la educación superior en Brasil. La investigación sobre la deserción escolar se realizó a partir de la recopilación, lectura y análisis de datos relacionados con el tema, publicados en tres proyectos de investigación: el libro "Deserción escolar en la educación a distancia: causas y consecuencias", de Correa y Loureiro (2020), los artículos "Deserción en la educación a distancia: puntos de vista y contrapuntos del problema", de Branco, Conte y Habowski (2020), y "Deserción en la educación a distancia: Análisis de datos e informes, año base 2017, presentados por el Inep, la UAB y la Abed", de Oliveira y Bittencourt (2020). La asistencia estudiantil, como propuesta, se analiza desde la perspectiva de la Política Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES), instituida por el Gobierno Federal el 3 de julio de 2024.

Palabras clave: Educación a distancia. Permanencia. Asistencia. PNAES.

CC BY

1 INTRODUÇÃO

É de amplo conhecimento que o número de ingressantes ao Ensino Superior no Brasil aumentou-se, consideravelmente, nas últimas décadas. Sem dúvidas, a Educação a Distância (EaD) é um dos fatores fundamentais que mais contribuíram para a expansão e elevação dos níveis educacionais. O Censo da Educação Superior, 2023, confirma essa premissa, uma vez que, naquele ano, houve 1.679.590 ingressantes no ensino presencial e 3.314.402 no ensino a distância[1].

Com efeito, mesmo com as tecnologias da educação à disposição de quantidade expressiva de universitários - em consequência do avanço científico e uso de aparelhos móveis, ao alcance da maioria da população, por exemplo – ainda persiste um enorme desafio a enfrentar, as elevadas taxas de evasão. Abandono/desistência, que também é um problema significativo no ensino presencial, ainda que em distinta escala. É o que se verifica no mais recente mapa do ensino superior no Brasil, edição 2025. Em 2023, último ano de análise, houve 26,4% de evadidos nos cursos presenciais e 40,1% nos cursos a distância[2].

A evasão, podemos definir como o declínio, a renúncia, a desistência, o abandono do curso, em qualquer tempo. Enfim, é a não conclusão ao que inicialmente se propôs - graduar-se. Ela deriva de uma série de fatores e impacta não somente o seu principal sujeito, o estudante/cidadão, mas a família e também as Instituições de Ensino, imprescindíveis ao desenvolvimento social e econômico do país.

Nessa perspectiva, esse trabalho propõe, a partir dos textos, uma série de reflexões acerca dos fatores que contribuem para a evasão no Ensino a Distância, observando aspectos internos e externos do estudante em relação ao curso e ao mesmo tempo, apontando uma possibilidade para dirimir impactos, tendo em vista a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituída, em 2024, pelo Governo Federal.

[1] https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf (slide 33)

[2] https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/02/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2025.pdf (página 46)

2 - A EVASÃO NA EAD E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO PROPOSIÇÃO

2.1 - A Evasão Na Ead

Em “Evasão escolar na educação a distância, causas e consequências”, Correa e Loureiro (2020) sublinham que vários fatores causam a evasão - as desigualdades sociais, os fatores individuais, os aspectos socioculturais e econômicos, a instabilidade familiar, o mercado de trabalho e o ambiente social e geográfico.

Os autores propõem reflexões a respeito dos fatores que causam a evasão, destacando o “analfabetismo digital”. O que seria esse tipo de analfabetismo? A inabilidade com as tecnologias. Inaptidão muitas vezes aliada a uma trajetória de fracasso escolar desde a educação básica.

Nessa perspectiva, asseveram, a falta de leitura ao longo da vida do estudante dificulta o desenvolvimento e a continuidade dos seus estudos e aulas mediadas somente por tecnologias, sem a presença física de um professor para intervir e orientar, podem, sobremaneira, contribuir para que o estudante abandone seu curso.

A distância da casa do estudante ao polo de estudo e acesso à tecnologia também têm de ser considerados, pois impactam na permanência. “Muitos residem nos povoados em que não há nenhum tipo de tecnologia, o que dificulta sua permanência nesses cursos; ainda, há alunos que estão há mais de 20 anos sem estudar”. Correa e Loureiro (2020, p.114).

A partir dos dados coletados, e analisados pelos pesquisadores, podemos verificar que questões relativas a acesso e permanência ao ensino têm relação com as causas da desistência aos estudos e precisam ser consideradas para intervenções e tomada de decisão, a fim de reduzir as desigualdades educacionais.

Resumidamente, e a título de exemplo para esse trabalho, definiremos acesso e permanência da seguinte forma: 1 **acesso** significando, para o estudante de graduação, a garantia do uso de recursos tecnológicos e infraestrutura básica, a exemplo, salas, computadores e bibliotecas nos polos. De igual forma, o deslocamento do aluno, da casa ou trabalho, ao local de estudo. 2 **permanência** significando as condições acadêmicas do estudante, como a interação com os professores/tutores/colegas, o domínio da

linguagem/conteúdo, a aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades, dentre outras perspectivas didáticas e pedagógicas (grifos nossos).

Nessa linha argumentativa, verifiquemos que Oliveira e Bittencourt (2020), no artigo "A evasão na EaD: Uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed", destacam em sua pesquisa a percepção dos estudantes acerca da qualidade dos cursos e expectativa sobre o Sistema UAB. Assim, os principais fatores que contribuíram para a evasão, verificados por eles, são apontados da seguinte forma que passamos a reproduzir em quadro:

Quadro 1

Fator	Percentual
1- Conciliação de trabalho e estudo	40,7%.
2- Organização do tempo	26,9%.
3- Distância do polo	21,7%.
4- Interação com tutoria	19,5%.

Fonte: Os autores

A pesquisa de Oliveira e Bittencourt (2020), apesar de elaborada com metodologias distintas de Branco *et al* (2020), está inserida no mesmo contexto de investigação e análise. Evidente que esse trabalho desperta atenção ao mencionar que, na percepção dos estudantes, as barreiras estão em fatores extrínsecos ao curso. Conciliar trabalho e estudo, organizar o tempo e se deslocar ao polo, depende do indivíduo. Inclusive, a interação com a tutoria, fator de evasão apontado por 19.5%, pode ser também atribuída ao estudante.

Há que se enfatizar que problemas relacionados a questões econômicas, sociais, geográficas e pedagógicas também impactam, significativamente, para a permanência aos estudos. Se para 40.7% dos entrevistados, há dificuldades em conciliar atividades laborais e acadêmicas, fica evidente que a classe trabalhadora ainda não conseguiu a inserção efetiva no ensino superior, mesmo com um instrumento, o ensino a distância.

Importante considerar que Branco, Conte e Habowski (2020), no artigo "Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática" apresentaram um panorama das causas da evasão na educação a distância, tendo como instrumento de análise a coleta de dados em um recorte temporal de uma década, 2007 a 2017.

A investigação desenvolvida pelos três pesquisadores foi iniciada a partir de um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando o descritor de busca “evasão na educação a distância”. Assim, aquele levantamento permitiu localizar 72 referências - sendo 54 dissertações e 18 teses - que apresentaram aspectos referentes a causas da evasão.

Com vistas a facilitar a leitura e análise, reproduzimos em forma de quadro, a seguir, os dados coletados pelos pesquisadores Branco et al (2020):

Quadro 2 - CAUSAS DA EVASÃO - Dados coletados e analisados em 2018.

CAUSAS DA EVASÃO
1- Falta de letramento digital (desconhecimento das plataformas e ferramentas digitais);
2- Falta de diálogo com as experiências dos estudantes;
3- Incomunicação ou comunicação distorcida;
4- Descaso;
5- Falta de acompanhamento do processo de ensino;
6- Ausência de avaliação dos riscos de evasão;
7- Conteúdos pré-programados;
8- Desqualificação dos tutores;
9- Precariedade dos polos;
10- Figura do tutor forjada na autoinstrução;
11- Pouco investimento em AVA;
12- Rotatividade dos tutores;
13- Sobrecarga de trabalho dos estudantes;
14- Falta de preparo dos professores;
15- Falta de identidade do curso;
16- Falta de escuta sensível por parte da gestão;
17- Falta de humanização das relações;
18- Desconhecimento do perfil do egresso;
19- Grau de hiperculturalidade do curso;
20- Ordem de oferta das disciplinas;
21- Preconceitos com a EaD;
22- Confusão entre flexibilidade com facilidade;
23- Reorganização curricular;
24- Diversos modelos de tutoria;
25- Falta de associação entre teoria e prática;
26- Questões econômicas;
27- Avaliação;
28- Má atuação dos gestores;
29- Repetição de práticas tradicionais;
30- Falta de qualidade do ensino, informação e serviço

Fonte: os autores

A leitura do quadro permite verificar que várias questões, aqui foram elencadas 30, contribuem para a evasão nos cursos de Educação a Distância. Evasão que costumeiramente é também definida como abandono ou desistência de determinado

curso, independentemente do tempo, seja em seu início, meio ou término. A análise dos dados apontados também possibilita verificar que as diferentes formas de justificativa, que podem determinar a renúncia aos estudos, sempre encontram dois fatores fundamentais, o intrínseco e o extrínseco.

Na tentativa de avançar, em nossa contribuição, estamos definindo fatores intrínsecos como aqueles inerentes ao funcionamento do curso. Localização, infraestrutura, suporte material, equipe, recursos tecnológicos, gestão administrativa e pedagógica, por exemplo. Em verdade, tudo o que está voltado para uma gestão acadêmica/administrativa, que assegura um curso acessível, com material atualizado e práticas pedagógicas capazes de construir diálogo e aprendizagem significativa. Enfim uma ação institucional, cujo autor principal é o Estado.

O que denominamos de fatores extrínsecos é tudo aquilo que independe de uma instituição. Verifiquemos que o quadro mencionado evidencia, de forma muito especial, aspectos que ultrapassam uma instituição física, como a sobrecarga das jornadas de trabalho dos estudantes, a falta de identidade com o curso e as questões econômicas. Aqui o sujeito principal é o Indivíduo.

Contudo, Estado e Indivíduo nem sempre podem ser analisados como entidades separadas, díspares. Uma educação inclusiva e democrática tem de considerar as diferenças, desde os aspectos geográficos, culturais e sociais. É imprescindível reconhecer as necessidades e as expectativas dos estudantes em determinada formação. Os conteúdos têm de ser condizentes com as diferentes realidades dos acadêmicos para garantia da democratização da permanência e sucessos na conclusão do Ensino Superior.

2.2 - A Assistência Estudantil Como Proposição

Em julho de 2024, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) com a finalidade de ampliar e garantir a permanência qualificada dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Objetivando conter a evasão no Ensino Superior e Tecnológico, a Pnaes tem a tarefa principal de democratizar o acesso à educação pública federal.

Sendo assim, seria de fundamental importância que as instituições federais de educação, ofertantes de ensino a distância, paulatinamente implementasse, em parceria com as prefeituras, uma nova política de assistência estudantil voltada ao estudante EAD, considerando as experiências e possibilidades da Política Nacional de Assistência Estudantil.

Nessa direção, observemos, a seguir, as ações referentes a programa de assistência a estudante de graduação descritas na Lei 10.914 de 03 de julho de 2024, a que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES):

> DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL[3]
>
> Art. 5º O Programa de Assistência Estudantil (PAE) destina-se a estudantes matriculados em cursos presenciais das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.
>
> § 1º As ações de assistência estudantil do PAE serão desenvolvidas mediante a concessão de benefício direto ao estudante assistido pelo programa e direcionadas a:
>
> I - moradia estudantil;
>
> II - alimentação;
>
> III - transporte;
>
> IV - atenção à saúde;
>
> V - inclusão digital;
>
> VI - cultura;
>
> VII - esporte;
>
> VIII - atendimento pré-escolar a dependentes;
>
> IX - apoio pedagógico;
>
> X - acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes:
>
> c) beneficiários de políticas de ação afirmativa estabelecidas na legislação.

Portanto, após analisar as ações para o desenvolvimento do Programa de Assistência Estudantil (PAE), supramencionado, destinado a estudantes matriculados em cursos presenciais da educação federal, podemos também cogitar a proposição, dessa

[3] https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14914-3-julho-2024-795887-publicacaooriginal-172283-pl.html

mesma política, ao Ensino a Distância, conforme a disponibilidade de recursos orçamentários, e em conjunto (parceria) com os municípios, a fim de minimizar os impactos que causam evasão nessa modalidade de ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, podemos concluir que uma série de fatores contribui para a evasão ao Ensino a Distância (EaD) e que a expansão da Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) pode dirimir esse grave problema, que impede o progresso e a continuidade dos estudos.

Os fatores apresentados, acerca da evasão, são muitas vezes tarefas incompletas do Estado, a exemplo, infraestrutura precária nos polos, métodos didáticos/pedagógicos, organização curricular, conhecimento das necessidades básicas dos estudantes, formação e atuação dos professores e tutores.

As limitações do/a estudante também contribuem para a evasão, a exemplo, questões socioeconômicas, falta de letramento digital, sobrecarga de trabalho, deslocamento da casa/trabalho para o polo, uso das ferramentas tecnológicas, incompreensão da matriz curricular e das características do Ensino a Distância.

Objetivando conter a evasão no Ensino Superior a Distância, verificamos que a Lei 10.914 de 03 de julho de 2024, a que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e objetiva conter a evasão no Ensino Superior e Tecnológico, poderia ser também desdobrada, em conjunto com os municípios, para assistir a estudantes em vulnerabilidade econômica, matriculados nos cursos EaD.

Portanto, a assistência estudantil pode ser um importante instrumento para dirimir a evasão que também atinge, de forma acentuada, a EaD, modalidade cujo público majoritário é oriundo da classe trabalhadora e que não tivera condições de desenvolver seus estudos presencialmente.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Lilian Soares; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Revista da Avaliação da Educação**

Superior. v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3921/3706 . Acesso em: 11 jun. 2025.

Censo da Educação Superior 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf

CORREA, Maria José Quaresma Portela; LOUREIRO Armando Paulo Ferreira. **Evasão escolar na educação a distância**: causas e consequências. Curitiba: Appris, 2020.

Legislação Informatizada - LEI Nº 14.914, DE 3 DE JULHO DE 2024 - Institui a **Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Publicação Original. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14914-3-julho-2024-795887-publicacaooriginal-172283-pl.html

Mapa do ensino superior no Brasil – 2025. Disponível em:

https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/02/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2025.pdf

OLIVEIRA, Walter Pinto de; BITTENCOURT, Wanderley José Mantovani. A evasão na EaD: Uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 3, 21 de janeiro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/3/a-evasao-na-ead-uma-analise-sobre-os-dados-e-relatorios-ano-base-2017-apresentados-pelo-inep-uab-e-abed .

Sobre os autores

Adalgimar Gomes Gonçalves
Técnico em Assuntos Educacionais da Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital – DEDD/UFMG é Doutor em Estudos Literários pela FALE/UFMG e Pós-Doutor em Estudos Culturais pelo PACC/UFRJ. Tem experiência em docência, e em gestão, da educação básica ao ensino superior.
E-mail: adalgimar@reitoria,ufmg.br

Beatriz Lopes Falção
Professora no Centro Universitário Santa Rita, UniFasar), e tutora EaD na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE é Mestra em educação pela FAE/UFMG, Especialista em Uso Educacional da Internet UFLA, Especialista em Neurociências UEL e Pedagoga pela FAE/UFMG.
E-mail: falcao.b@gmail.com

Helcilene Maciel
Pós-graduada em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Atuou como Professora da Educação Básica, Geografia, na Secretaria de Estado da Educação /MG e cursa Licenciatura em Química pela Diretoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM/DEAD).
E-mail: helcilenemaciel@gmail.com

Licença de acesso livre



A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso ao conhecimento.

FORMAÇÃO ONLINE DE LEDORES E TRANSCRITORES

ONLINE TRAINING OF SCRIBERS

FORMACIÓN EN LÍNEA DE LECTORES Y TRANSCRIPTORES

Luciana Perdigão
Fundação Cecierj

Alessandro Câmara
Universidade Federal Fluminense

RESUMO. A pesquisa analisa a formação de ledores e transcritores no curso a distância ofertado pela Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) no primeiro semestre de 2025. O objetivo foi avaliar a eficácia da disciplina “Ledor e Transcritor”, compreender como as instituições educacionais têm se organizado para oferecer suporte a estudantes com deficiência visual, identificar a percepção dos cursistas quanto à preparação recebida e levantar sugestões para o aperfeiçoamento do curso. A metodologia adotada consistiu na aplicação de questionários online via plataforma *Moodle*, com questões fechadas e abertas, analisadas por meio de abordagem qualiquantitativa. Os resultados indicaram que que apenas quatro (15%) das instituições relatam contar com a presença de ledores, enquanto 17 (85%) não possuem esse profissional em sua prática cotidiana. 12 (86%) dos 14 cursistas respondentes se sentiram preparados para exercer a função após a formação, embora 9 (64%) tenham considerado necessária uma carga horária superior às 30 horas oferecidas. As respostas qualitativas destacaram a qualidade dos materiais e da organização da disciplina, mas também apontaram a necessidade de maior carga horária, *feedback* mais detalhado e ampliação da interação com tutores e colegas. A análise evidenciou que o curso representa avanço importante como formação inicial, mas que sua efetividade ainda depende de ajustes estruturais e da articulação com políticas públicas que regulamentem a atuação desses profissionais e garantam formação continuada. Conclui-se que a formação de ledores e transcritores exige equilíbrio entre teoria e prática, além de respaldo institucional, de modo a consolidar esses mediadores como agentes pedagógicos indispensáveis à promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Acessibilidade Educacional. Deficiência visual. Formação continuada. EaD. Cecierj.

ABSTRACT. This research analyzes the training of readers and transcribers in the distance learning course offered by the CECIERJ Foundation (Center for Science and Distance Higher Education of the State of Rio de Janeiro) in the first semester of 2025. The objective was to evaluate the effectiveness of the "Reader and Transcriber" course, understand how educational institutions have organized themselves to support students with visual impairments, identify students' perceptions of the preparation they received, and gather suggestions for improving the course. The methodology adopted consisted of administering online questionnaires via the Moodle platform, with closed- and open-ended questions, analyzed through a qualitative and quantitative approach. The results indicated that only four

CC BY

(15%) of the institutions report having readers, while 17 (85%) do not have such professionals in their daily practice. Twelve (86%) of the 14 responding students felt prepared to perform the role after training, although nine (64%) considered a workload greater than the 30 hours offered necessary. The qualitative responses highlighted the quality of the course materials and organization, but also highlighted the need for a longer course load, more detailed feedback, and increased interaction with tutors and peers. The analysis highlighted that the course represents an important advance as initial training, but its effectiveness still depends on structural adjustments and coordination with public policies that regulate the work of these professionals and ensure ongoing training. The conclusion is that the training of readers and transcribers requires a balance between theory and practice, as well as institutional support, to consolidate these mediators as indispensable pedagogical agents for promoting a more inclusive and equitable education.

Keywords: Educational Accessibility. Visual Impairment. Continuing Education. Distance Learning. Cecierj.

RESUMEN. Esta investigación analiza la formación de lectores y transcriptores en el curso a distancia impartido por la Fundación CECIERJ (Centro de Ciencias y Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro) durante el primer semestre de 2025. El objetivo fue evaluar la eficacia del curso "Lector y Transcriptor", comprender cómo las instituciones educativas se han organizado para apoyar a los estudiantes con discapacidad visual, identificar las percepciones de los estudiantes sobre la preparación recibida y recopilar sugerencias para mejorar el curso. La metodología adoptada consistió en la aplicación de cuestionarios en línea a través de la plataforma Moodle, con preguntas cerradas y abiertas, analizadas mediante un enfoque cualitativo y cuantitativo. Los resultados indicaron que solo cuatro (15%) de las instituciones reportan contar con lectores, mientras que 17 (85%) no cuentan con estos profesionales en su práctica diaria. Doce (86%) de los 14 estudiantes que respondieron se sintieron preparados para desempeñar la función después de la formación, aunque nueve (64%) consideraron necesaria una carga de trabajo superior a las 30 horas ofrecidas. Las respuestas cualitativas destacaron la calidad de los materiales y la organización del curso, pero también la necesidad de una mayor carga lectiva, una retroalimentación más detallada y una mayor interacción con tutores y pares. El análisis destacó que el curso representa un avance importante como formación inicial, pero su efectividad aún depende de ajustes estructurales y de la coordinación con las políticas públicas que regulan la labor de estos profesionales y garantizan la formación continua. La conclusión es que la formación de lectores y transcriptores requiere un equilibrio entre la teoría y la práctica, así como apoyo institucional, para consolidar a estos mediadores como agentes pedagógicos indispensables para promover una educación más inclusiva y equitativa.

Palabras clave: Accesibilidad Educativa. Discapacidad Visual. Educación Continua. Educación a Distancia. Cecierj.

1 INTRODUÇÃO

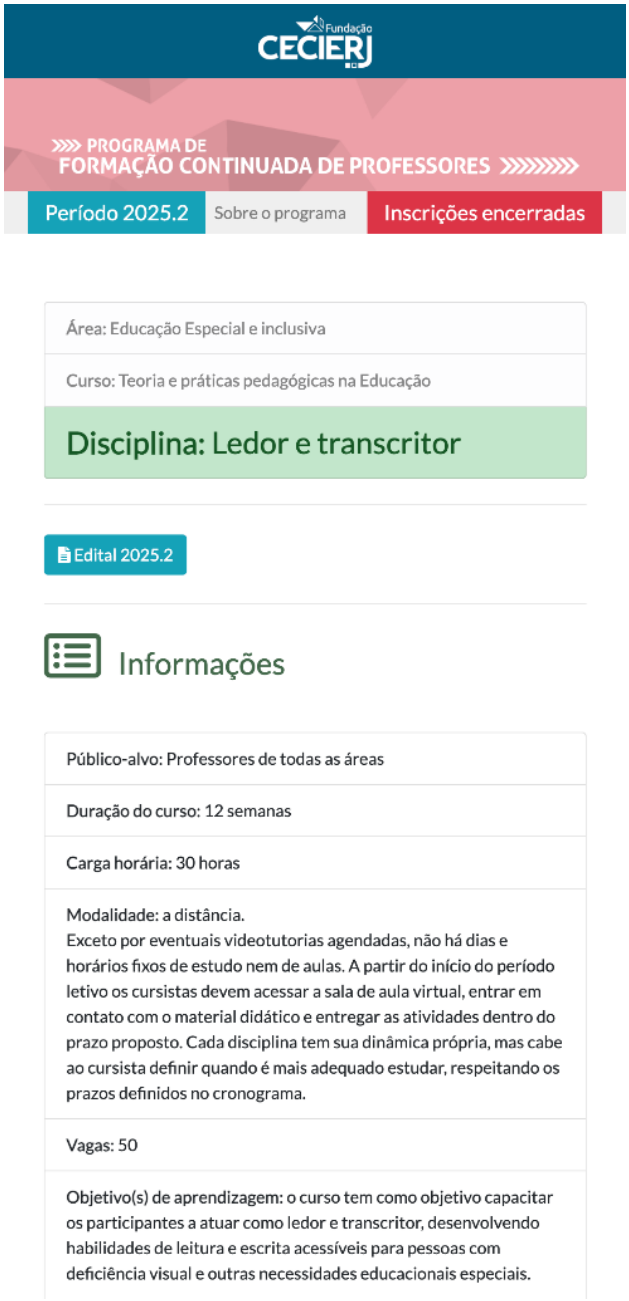
Após 10 anos da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que dedica o capítulo IV ao direito à educação, é possível perceber um avanço no acesso das pessoas com deficiência no ensino. Ao incumbir ao poder público o compromisso de assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida", este público vem buscando cada vez mais o que lhes é de direito.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, de aproximadamente 780 mil estudantes incluídos em classes comuns em 2015, passou-se para mais de 1,6 milhão em 2023, um crescimento em torno de 105% em oito anos. Quanto à parcela do público com deficiência visual, conforme o Censo Escolar de 2023, 4.321 estudantes cegos e 86.867 com baixa visão estavam matriculados nas escolas da Educação Básica. No Ensino Superior foram registrados 92.756 alunos com deficiência no total, dos quais aproximadamente 23% tinham baixa visão, e cerca de 4% apresentavam cegueira.

A acessibilidade educacional para pessoas com deficiência visual (PcDV) depende, entre outros fatores, da atuação qualificada de ledores e transcritores. Esses profissionais desempenham funções críticas no contexto de avaliações, exames seletivos e na vida acadêmica, mediando a leitura e a escrita de forma imparcial e precisa (Aguirre, 2019; Pereira & Martins, 2021). Apesar de sua relevância, a formação desses profissionais no Brasil ainda carece de regulamentação nacional, conteúdos específicos e carga horária adequada (Junqueira et al., 2017; Retorta, 2021). A ausência de diretrizes padronizadas provoca desigualdades na qualidade do atendimento, afetando diretamente o desempenho e a equidade no processo de avaliação de PcDV.

Diante desse cenário, a Fundação CECIERJ, por meio de sua Diretoria de Extensão, ofertou no primeiro semestre de 2025 a disciplina “Ledor e Transcritor”. Como parte do Programa de Formação Continuada de Professores, a disciplina foi ofertada na modalidade a distância (EaD), com carga horária de 30 horas (Figura 1). Este artigo apresenta uma análise avaliativa dessa formação, considerando a percepção dos cursistas e discutindo os achados à luz da literatura.

Figura 1 – Divulgação da oferta da disciplina no site da Diretoria de Extensão da Fundação Cecierj



Fonte: https://extensao.cecierj.edu.br/cursos/programa-de-formacao-continuada-de-professores/2025-2/5617.php .

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Foi realizada uma revisão bibliográfica exploratória buscando identificar estudos que abordassem a atuação de ledores e transcritores em contextos avaliativos e educacionais, especialmente no Ensino Superior e em exames de larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A busca, feita no Google Acadêmico com os

descritores “ledor”, “transcritor”, “ENEM” e “ensino superior”, retornou 106 resultados, dos quais foram selecionados oito artigos científicos e uma dissertação de mestrado considerados relevantes para compor o corpus da análise.

Os trabalhos selecionados contemplam diferentes dimensões do tema: aspectos normativos, formação profissional, práticas empíricas, recursos tecnológicos e experiências vivenciadas por candidatos com deficiência visual. No conjunto, destacam-se pontos recorrentes, como a ausência de regulamentação oficial da função, a insuficiência da formação oferecida, a dificuldade técnica na mediação de conteúdos complexos e a fragilidade dos recursos de acessibilidade disponíveis.

A dissertação de Aguirre (2019) é um dos trabalhos centrais, apontando que, embora os ledores tenham ganhado maior visibilidade a partir do ENEM, ainda não existe regulamentação que oriente de forma padronizada sua atuação. O autor observa que “a ausência de regulamentação específica para a atuação do ledor compromete a padronização e a qualidade dos serviços prestados, gerando insegurança tanto para os profissionais quanto para os candidatos atendidos” (Aguirre, 2019, p. 118). Essa lacuna normativa fragiliza a prática e impede que os ledores e transcritores sejam reconhecidos formalmente como agentes pedagógicos.

Outro ponto recorrente nos estudos é a limitação das formações oferecidas, muitas vezes restritas a cursos de curta duração. Aguirre (2019) mostra que os egressos consideram essencial ampliar a carga horária e intensificar atividades práticas, sobretudo em áreas de maior complexidade, como Exatas e Linguagens. Segundo os relatos analisados, “a intensificação das atividades práticas nas áreas de Exatas, Linguagens e Redação” (p. 133) e “o aumento da carga horária da capacitação” (p. 134) seriam medidas fundamentais para qualificar a preparação desses profissionais.

No mesmo sentido, Junqueira, Martins e Lacerda (2017) analisam a acessibilidade no ENEM e indicam que, embora haja previsão legal para atendimento especializado, os critérios de seleção e capacitação de ledores e transcritores ainda são frágeis. Os autores alertam que “é indispensável garantir formação com cada vez mais qualidade no atendimento diferenciado às equipes que atuam na aplicação” (p. 467). Além disso, apontam limitações das provas adaptadas, especialmente em Braille, e problemas

recorrentes na transcrição de redações, que acabam por prejudicar a autonomia dos candidatos.

A crítica também se estende ao campo das línguas estrangeiras. Retorta (2021) demonstra que a aplicação da prova de inglês do ENEM perde validade quando o ledor não possui domínio do idioma, pois a leitura oral transforma uma prova de leitura em um exercício de compreensão auditiva. A autora questiona: “Qual é a validade de construto de uma prova de leitura que foi lida para o candidato? Com certeza é uma prova de compreensão auditiva” (Retorta, 2021, p. 74). O estudo mostra como a falta de preparo técnico do profissional impacta diretamente a equidade da avaliação.

Como alternativa, alguns trabalhos destacam recursos complementares. Aderaldo, Franco e Oliveira (2020) discutem a importância da audiodescrição como ferramenta pedagógica e apontam sua relevância no ENEM, especialmente em provas com imagens, gráficos e quadrinhos. As autoras relatam experiência de formação em audiodescrição baseada na semiótica social multimodal, mostrando que é possível estruturar descrições mais claras e adequadas para candidatos cegos. Apesar disso, ressaltam que a qualidade das descrições ainda varia muito e que a preparação dos ledores nessa dimensão é insuficiente.

Estudos de caráter institucional, como o de Antunes e Veiga (2020), trazem a experiência do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF. Embora haja avanços na estrutura de acessibilidade, os autores revelam que a formação superficial dos ledores e transcritores continua sendo um dos principais entraves. Relatos de fiscais apontaram a necessidade de um treinamento mais profundo “para termos confiança e sabedoria para arcar com os acontecimentos inesperados” (Antunes & Veiga, 2020, p. 798). Falhas em descrições de imagens e carência de profissionais disponíveis para substituições também foram problemas relatados.

Já Pereira e Martins (2021) reforçam que a formação oferecida pelo INEP aos ledores e transcritores do ENEM, de apenas 12 horas a distância, não é suficiente frente à complexidade da prova. Para os autores, a função exige domínio de técnicas vocais, leitura de símbolos, soletração de palavras estrangeiras e descrição de imagens, o que não se adquire em um curso tão breve. Além disso, destacam a ausência de um manual oficial e padronizado, o que contribui para a desigualdade de critérios entre instituições e estados.

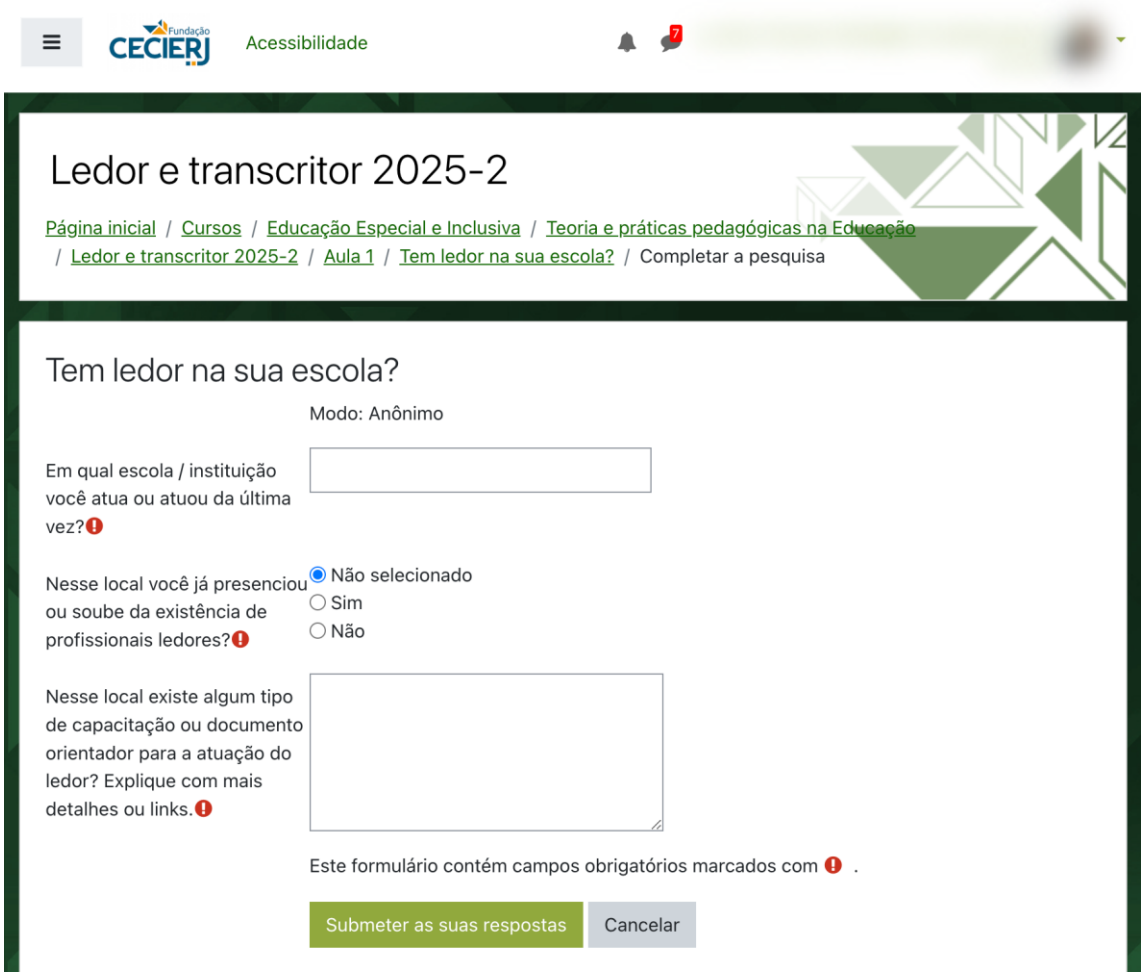
Por fim, as pesquisas de Leria e colaboradores (2022; 2023) trazem análises estatísticas e relatos qualitativos que confirmam a centralidade do trabalho do ledor e transcritor na experiência dos candidatos com deficiência visual. Os dados mostram que esses profissionais são mais solicitados do que provas em Braille ou recursos digitais, mas que sua atuação despreparada pode comprometer a equidade. Os participantes relataram dificuldades em leitura de símbolos, transcrição de redações e descrições orais de imagens, além de apontarem que o tempo adicional concedido nas provas ainda é insuficiente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, estruturada em três etapas principais: (i) revisão de literatura sobre a atuação de ledores e transcritores em contextos educacionais, apresentada no capítulo anterior; (ii) levantamento diagnóstico junto aos cursistas sobre a atuação de ledores nas suas respectivas instituições e (iii) avaliação da percepção dos cursistas em relação à formação oferecida na disciplina de "Ledor e Transcritor". Para o diagnóstico e a avaliação foi utilizada a ferramenta de questionário na plataforma *Moodle*, estruturada com perguntas abertas e fechadas.

O diagnóstico teve foco em três eixos: (a) identificação da instituição de atuação, (b) presença ou ausência de profissionais ledores e (c) existência de capacitação ou documentos orientadores para a prática.

Figura 2 – Diagnóstico das instituições



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas foram organizadas em planilha eletrônica, permitindo a tabulação quantitativa das frequências e a análise qualitativa das justificativas e relatos.

Quadro 1 – Tabulação das respostas do diagnóstico

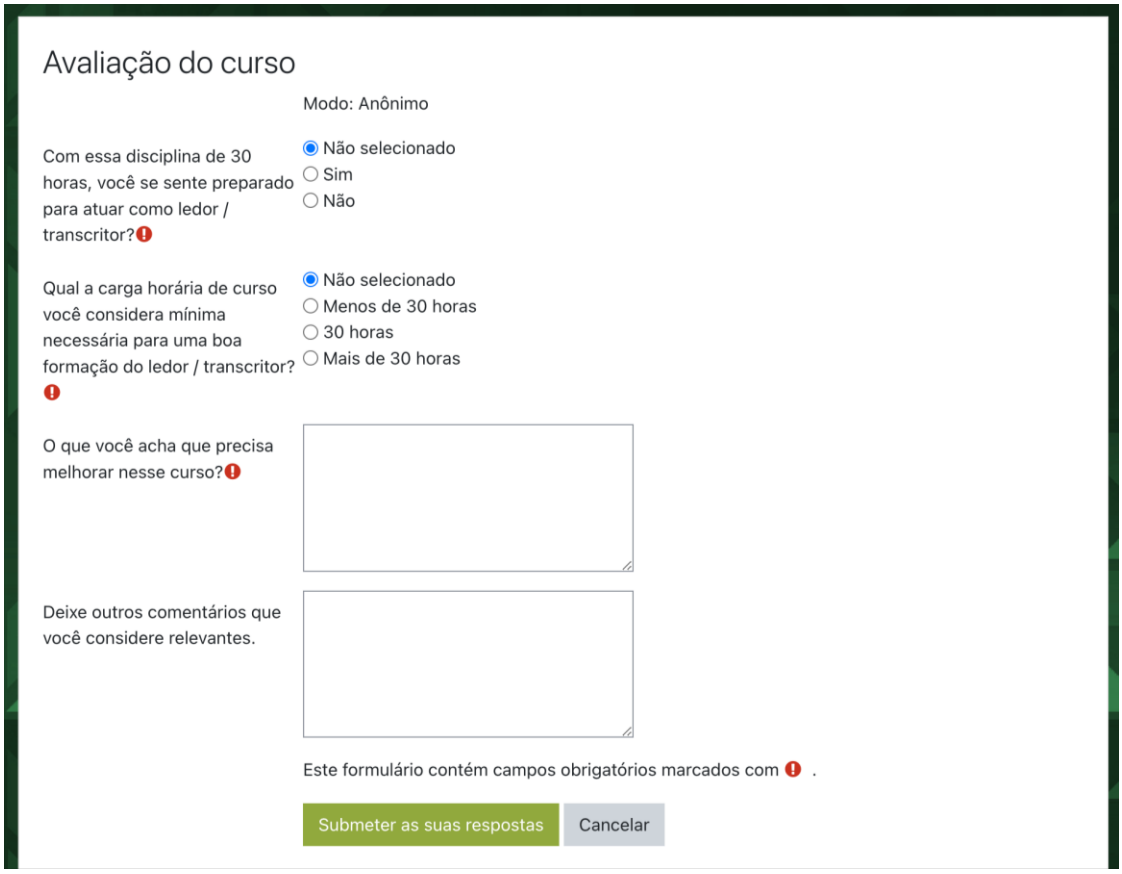
Resposta numérica	Em qual escola / instituição você atua ou atuou da última vez?	Nesse local você já presenciou ou soube da existência de profissionais ledores?	Nesse local existe algum tipo de capacitação ou documento orientador para a atuação do ledor? Explique com mais detalhes ou links.
1	C.E Presidente Bernardes	Não	Não, na minha escola não existe esta formação. Entretanto durante o ENEM a escola recebe ledores, pois a escola é locar de provas para alunos com necessidades especiais.
2	E. M. Wilson Batista	Não	Não.
3	Colégio Técnico da UFRRJ	Não	No concurso de seleção de alunos para ingresso nas primeiras séries, tendo tomado conhecimento que havia inscritos com necessidades especiais, eu mesma, a partir de pesquisa em sites da internet, criei um texto com orientações para os fiscais do concurso.
4	Escola Municipal José Piquet Carneiro	Não	Não. nunca houve capacitações desse tipo para os professores, ou seja, para atuação como ledores.
5	Escola Municipal Roraima	Sim	Não existe capacitação para essa prática
6	Fundação de Apoio à Escola Técnica	Não	Não tenho conhecimento.
7	GET PRINCESA ISABEL	Não	Não.
8	Colégio AlfaCEM Bilíngue	Não	Não sei da existência do documento e não há capacitação proposta pela instituição, mas os profissionais podem buscar pela formação.
9	Spin Educacional	Não	Não possui.
10	Escola Municipal Alcides Francisco Bran	Não	Não posso afirmar que não tenha algum documento norteador. Na escola em que atuo tem um aluno com baixa visão, ainda sem mediador.
11	Ciep Brizolão 397 Paulo Pontes	Não	Não.
12	Escola Municipal da prefeitura do Rio de	Não	Não
13	EMEF PROFESSORA PEQUENINA CALIXT	Não	Infelizmente não.
14	Rede Sagrado	Não	Nunca tivemos nenhum curso de capacitação para formação de ledores.
15	Ceja Niterói/Maricá	Não	Não tenho conhecimento.
16	Colegio Municipal Oswaldo Portela	Sim	Não havia nenhuma capacitação nem para o ledor nem para o professor regente. O aluno possuía uma doença degenerativa e baixíssima visão. A mediadora lia o que era passado no quadro para que o aluno copiasse no caderno e o aluno respondia oralmente as questões de língua portuguesa e literatura e de outras matérias de humanas pelo que soube mas era muito complicado para ele fazer exercícios de matematica
17	Colégio Estadual Herbert de Souza	Não	Nada sobre o tema.
18	CEJA CENTRAL DO BRASIL	Não	No local onde trabalho não existe capacitação ou documento orientador para a atuação de ledor. Quando a escola funcionava dentro do Instituto Benjamin Constant tínhamos acesso a alguns cursos oferecidos pelo Instituto.
19	Colégio Estadual São João Batista	Não	As escolas estaduais do Rio de Janeiro não oferecem esse tipo de capacitação. Já tivemos alunos com baixa visão e nenhum professor foi avisado.
20	Prefeitura Rj	Não	Não, temos um intérprete de Libras enviado para um aluno surdo.
21	Atuo como professora substituta, na Edi	Sim	Sim . Há cursos. No instituto há cursos nessa área, mas eu só consegui fazer um de 8h, pois era presencial. O curso era para ledor de pessoa cega com TEA.
22	E M Lúcia Caldas	Não	Não existe.
23	Programa Aula Extra Roberto Rocca	Não	Não. Neste projeto tinhamos alguns alunos da Educação Especial porém não havia mediadores, ledores nem documentos referentes à inclusão. Todo esforço para inclusão era realizado pelos professores de forma individual e livre.
24	Centro Educacional Monteiro Lobato	Não	Não a ledor , so mediador que atua com todos os alunos neurodivergentes da escola em uma sala de recurso
25	Colégio Pedro II	Sim	Não sei informar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse procedimento possibilitou mapear tanto a ocorrência de práticas institucionais de suporte quanto experiências individuais, como a improvisação docente diante da ausência de normativas, que serão apresentados nos resultados.

O questionário de avaliação foi estruturado para captar percepções sobre: (1) Preparação para a função após o curso; (2) Adequação da carga horária; (3) Pontos fortes e sugestões de melhoria.

Figura 3 – Questionário de avaliação do curso



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados quantitativos foram tabulados e analisados descritivamente. As respostas abertas foram submetidas a análise temática, identificando categorias emergentes.

Quadro 2 – Tabulação das respostas da avaliação

Resposta numérica	Com essa disciplina de 30 horas, você se sente preparado para atuar como ledor / transcritor?	Qual a carga horária de curso você considera mínima necessária para uma boa formação do ledor / transcritor?	O que você acha que precisa melhorar nesse curso?	Deixe outros comentários que você considere relevantes.
1	Sim	30 horas	Gostei muito do curso, não tenho nenhuma observação em relação a isso.	Esse curso colaborou muito na minha atuação profissional.
2	Sim	Mais de 30 horas	Eu gostaria que o curso fosse mais extenso para que pudéssemos fazer mais atividades.	Considero excelente a forma como foi conduzido este curso por incluir os encontros síncronos. Eles fizeram uma grande diferença para a minha aprendizagem. Quero muito continuar estudando sobre o assunto e trabalhar nesta área. Agradeço imensamente por tudo. Parabéns!
3	Sim	Mais de 30 horas	A carga horária precisa aumentar, no mínimo 40 h.	Gostei muito do curso. Achei as atividades interessantes e instrutivas. Os encontros síncronos foram fundamentais para as trocas e assim um aprendizado mais efetivo.
4	Sim	30 horas	Obrigada pelo curso.	
5	Sim	30 horas	Acho que poderia ter algum feedback sobre as atividades anteriores na vídeo chamada. Houveram alguns comentários mas algo mais estrutural seria interessante.	
6	Sim	Mais de 30 horas	Nada.	Gostei muito do curso.
7	Não	Mais de 30 horas	Acredito que o curso poderia ter mais aulas síncronas e com carga horária maior, pois a insegurança em atuar como ledor/transcritor, está no fato do pouco contato com os conteúdos que tratam da acessibilidade.	Gostaria de agradecer pelas atividades propostas pelo curso, bem como a organização e dinâmicas estabelecidas. Considero que foram muito construtivas e interessantes. Achei acessíveis, podendo ser realizadas com aplicativos simples, pois algumas das atividades fiz as gravações de áudio no Whatsapp. Outro fator importante, é que pude aprender a utilizar a melhor, a ferramenta google drive. Enfim, agradeço e já me coloco pronta para me inscrever em outro módulo sobre esse tema caso seja disponibilizado.
8	Sim	Mais de 30 horas	A carga horária. Achei o curso perfeito, pois o consultor nos ajuda muito. Mas para certificado, tem locais que pedem, no mínimo, uma carga horária de 40 h.	Só dizer que achei o curso ótimo e recomendei para todos que conheço, pois realmente deu para aprender muita coisa, apesar do pouco tempo de carga horária.
9	Sim	30 horas	Eu considero que a organização do curso está dentro dos parâmetros necessários para um bom aprendizado. No mais, se for para aumentar o conteúdo, terá que aumentar a carga horária. Portanto, estou satisfeita com a estrutura do curso apresentado.	Confesso que aprendi bastante, uma vez que não conhecia alguns conteúdos aqui colocados. Minha contribuição se dá no quesito de parabenizar a toda equipe pela metodologia, organização, conteúdos relevantes e pela flexibilização e/ou compreensão durante o curso. Gratidão!!
10	Sim	Mais de 30 horas	Mais atividades	
11	Não	Mais de 30 horas	Eu adorei o curso! Mas acho que ele precisa de uma carga horaria maior, porque são muitos assuntos para serem tratados em um tempo muito curto.	Poderiam criar o ledor transcritor nível 1; nível 2 e nível 3.
12	Sim	30 horas	Particularmente fiquei bastante satisfeita com o curso tanto no que se refere ao conteudo técnico quanto ao teórico que foi para além das informações pontuais. Antes destes encontros, havia tido duas experiências em concursos do colégio em que leciono, mas não me sentia preparada tecnicamente. Agia mais pelo bom senso.	Adorei o texto da última unidade que trata da inteligência artificial! Traz esclarecimentos que visam levar o leitor a reflexões e autorreflexões críticas que não demonizam a IA.
13	Sim	Mais de 30 horas	A carga horária, pois desenvolver mais práticas com as tecnologias que estudamos requer tempo.	A estratégia de reavaliar o processo de aprendizagem foi muito bom!
14	Sim	Mais de 30 horas	O curso foi maravilhoso, acho que o que falta nele seria a carga horária maior.	

Fonte: Elaborado pela autora.

4 RESULTADOS

A análise do diagnóstico revelou um quadro marcado pela escassez de profissionais ledores e pela falta de capacitação institucionalizada. Dos 50 cursistas participantes, 25 responderam, sendo que apenas 4 (15%) afirmaram que suas instituições contavam com ledores, enquanto 21 (85%) relataram a inexistência desses profissionais. O cenário se mostra ainda mais crítico quando se observa a formação: somente 1 instituição (≈4%) declarou oferecer cursos ou documentos norteadores para atuação de ledores, ao passo que 24 (96%) afirmaram não dispor de qualquer capacitação estruturada.

Os relatos qualitativos evidenciam aspectos importantes. Em diversas instituições, a presença de ledores se restringe a exames externos, como o ENEM, quando os profissionais são encaminhados por órgãos externos e não fazem parte do quadro institucional. Alguns participantes mencionaram que, diante da demanda, professores criaram orientações improvisadas para apoiar alunos com deficiência visual em atividades avaliativas, revelando boa vontade, mas também a falta de preparo formal. O Instituto Benjamin Constant foi citado como exceção, por oferecer cursos específicos, ainda que curtos e presenciais, voltados para a atuação de ledores. Casos de mediação alternativa também foram relatados, como o uso de mediadores educacionais em substituição à figura do ledor.

Em relação à avaliação do curso, do total de cursistas respondentes (14), 12 (86%) afirmaram sentir-se preparados para atuar como ledores e transcritores após a formação. Entretanto, dois (14%) declararam não se sentirem plenamente aptos.

A maioria (64%, 9 participantes) considerou que mais de 30 horas seriam necessárias para uma formação mais completa, enquanto cinco (36%) julgaram a carga atual suficiente.

Nas respostas discursivas, os pontos positivos mais citados foram:

- Qualidade e clareza dos materiais didáticos;
- Organização da disciplina;
- Relevância do conteúdo para a prática profissional.

As sugestões de melhoria se agruparam em três eixos:

1. Aumento da carga horária;
2. *Feedback* mais detalhado nas atividades;
3. Mais interação com tutores e colegas (fóruns ativos e encontros síncronos).

5 DISCUSSÃO

Os resultados confirmam que o curso cumpre papel introdutório relevante, alinhando-se à visão de Leria et al. (2023) de que a atuação do ledor exige competências além da simples leitura.

Por outro lado, a percepção de insuficiência da carga horária coincide com estudos de Aguirre (2019) e Aderaldo et al. (2020), que defendem formações mais extensas, com ênfase em exercícios práticos e simulações reais.

As sugestões de aumento de interação e *feedback* indicam que, mesmo no EaD, a formação de ledores e transcritores se beneficia de momentos síncronos e trocas entre pares. Essa aproximação contribui para desenvolver segurança e autonomia na execução das tarefas, reduzindo erros que poderiam prejudicar candidatos (Retorta, 2021).

Também se destaca a necessidade de regulamentação nacional, como apontam Pereira e Martins (2021). Sem diretrizes formais, cada instituição adota procedimentos próprios, gerando desigualdade na qualidade do serviço prestado.

Esses resultados reforçam que, apesar de haver iniciativas pontuais e isoladas, o contexto atual carece de políticas institucionais consolidadas, de modo que a formação online de ledores e transcritores se apresenta como uma estratégia fundamental para suprir a lacuna existente e promover práticas inclusivas efetivas no ensino superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada a partir da disciplina “Ledor e Transcritor”, ofertada em modalidade a distância pela Fundação Cecierj no primeiro semestre de 2025, evidenciou tanto conquistas quanto lacunas ainda presentes nos processos formativos voltados para esses profissionais. O curso mostrou-se uma iniciativa necessária, sobretudo ao propor um percurso de formação inicial que alia teoria e prática e busca responder a uma demanda crescente oriunda das instituições educacionais que necessitam garantir condições adequadas de acessibilidade para estudantes com deficiência visual.

O objetivo central da pesquisa consistiu em avaliar a eficácia da formação oferecida, identificar a percepção dos cursistas quanto ao preparo recebido e compreender de que maneira as instituições educacionais têm se organizado para atender estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, os resultados apontaram que a maior parte das instituições ainda não dispõe de ledores e transcritores em sua rotina pedagógica, revelando a incipiência da incorporação desses profissionais no contexto escolar. Constatou-se que apenas 15% das instituições representadas pelos cursistas relataram

contar com ledores, enquanto 85% não possuem esse apoio em sua prática cotidiana. Esse dado é revelador e coloca em evidência a distância entre o que está previsto no marco legal da inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), e a realidade vivenciada por estudantes cegos e com baixa visão.

Outro aspecto relevante refere-se à percepção dos cursistas sobre a formação recebida. Dos 14 participantes respondentes, 86% declararam sentir-se preparados para exercer a função após a conclusão do curso, o que reforça a qualidade do material didático e da organização pedagógica. Ainda assim, 64% consideraram insuficiente a carga horária de 30 horas, sugerindo a necessidade de ampliação do tempo de formação. Esse resultado indica que, embora o curso cumpra um papel fundamental como ponto de partida, há uma expectativa por parte dos participantes de aprofundamento das atividades, maior prática supervisionada e interação mais constante com tutores e colegas. As respostas qualitativas destacaram a relevância dos conteúdos abordados e reconheceram o esforço da instituição em oferecer um percurso formativo estruturado, mas também apontaram fragilidades que devem ser consideradas para edições futuras.

A análise do material qualitativo ainda revelou um conjunto de demandas recorrentes: a ampliação da carga horária, o detalhamento de *feedbacks*, o fortalecimento da interação entre cursistas e tutores e a inserção de atividades práticas mais próximas da realidade vivenciada pelos profissionais em instituições educacionais. Esses apontamentos convergem para a necessidade de consolidar uma proposta formativa que vá além do caráter introdutório, contemplando dimensões mais complexas do trabalho do ledor e do transcritor. O desafio consiste em estruturar um percurso contínuo de formação, capaz de integrar etapas progressivas que avancem da iniciação à especialização, de forma semelhante ao que ocorre em outras áreas de apoio educacional.

Do ponto de vista institucional, a pesquisa evidenciou que muitas escolas e universidades ainda não reconhecem plenamente o papel do ledor e do transcritor como agentes pedagógicos indispensáveis. A ausência desses profissionais em grande parte das instituições representadas sugere que a acessibilidade para estudantes com deficiência visual continua sendo garantida de maneira fragmentada e, por vezes, improvisada. Nesse cenário, a falta de regulamentação específica para a função contribui para que o trabalho desempenhado careça de reconhecimento formal, o que dificulta a criação de políticas

públicas que assegurem condições adequadas de contratação, formação continuada e valorização profissional.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação deve ser ofertada em igualdade de condições e com a garantia de recursos de acessibilidade. No entanto, como demonstram os dados desta pesquisa, a efetivação desse direito ainda encontra entraves consideráveis. A ausência de ledores e transcritores nas instituições analisadas compromete a qualidade da inclusão e restringe as oportunidades de aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Torna-se evidente a necessidade de articulação entre políticas educacionais e práticas institucionais que assegurem não apenas a matrícula, mas também o pleno desenvolvimento acadêmico desse público.

Nesse sentido, a formação inicial oferecida pela Fundação Cecierj constitui um passo importante, mas insuficiente se tomada isoladamente. Para que o impacto seja efetivo, é fundamental que esse tipo de curso seja ampliado, replicado em diferentes regiões do país e articulado com programas governamentais de formação continuada. Além disso, é imprescindível que haja regulamentação específica para a atuação dos ledores e transcritores, conferindo-lhes status profissional e garantindo a presença sistemática desses mediadores nas instituições de ensino. Sem esse respaldo legal e institucional, a função corre o risco de permanecer restrita a iniciativas isoladas, sem alcance suficiente para transformar a realidade educacional em escala nacional.

As implicações dos resultados obtidos neste estudo apontam ainda para a urgência de pensar a formação de ledores e transcritores em diálogo com outros recursos de acessibilidade. O uso de tecnologias assistivas, o desenvolvimento de materiais em braille ou em formatos digitais acessíveis e o apoio de profissionais especializados devem ser compreendidos como parte de uma rede de suporte integrada. Nesse contexto, o ledor e o transcritor desempenham um papel singular, pois atuam diretamente na mediação entre o estudante e o conhecimento, possibilitando que barreiras de acesso à informação sejam superadas em tempo real.

Considera-se, portanto, que a consolidação da função de ledor e transcritor como prática institucional demanda um esforço coletivo que envolve gestores, formuladores de políticas públicas, pesquisadores, professores e os próprios estudantes com deficiência visual. A formação inicial analisada neste trabalho constitui um ponto de partida, mas a

efetividade da inclusão depende de um processo contínuo de aprimoramento, capaz de unir teoria e prática, regulamentação e valorização profissional. Ao mesmo tempo, é necessário avançar na produção acadêmica sobre o tema, ampliando a base de evidências empíricas que subsidiem decisões políticas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ADERALDO, Ana Lucia Moreira; FRANCO, Elvira Aparecida Barbosa; OLIVEIRA, Maria Suely da Costa. Introdução à formação de audiodescritores: descrição de imagens em provas do ENEM. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 20, n. 1, p. 99–118, 2020.

AGUIRRE, Dário de Ávila. **As capacitações de ledores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: a percepção dos egressos.** 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2588/2/DariodeAvilaAguirreDissertacao2019.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

ANTUNES, Elaine; VEIGA, Luciana Maria. Um estudo sobre o atendimento especial no PISM da UFJF. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 15, n. 29, p. 789–804, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 13 set. 2025.

CHARLTON, James I. **Nothing about us without us: disability oppression and empowerment.** Berkeley: University of California Press, 1998.

JUNQUEIRA, Silvia Regina Azevedo; MARTINS, Maria Beatriz Guimarães; LACERDA, Cristiane Bonfim Figueiredo. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 457–472, set./dez. 2017.

LERIA, Carlos Guilherme et al. ENEM acessível: autonomia para a pessoa com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 103–122, 2018.

LERIA, Carlos Guilherme et al. O acesso do estudante com deficiência visual à educação superior: análise dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, p. 107–126, 2022.

LERIA, Carlos Guilherme et al. Perspectivas de pessoas com deficiência visual sobre a acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 36, e84416, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84416. Acesso em: 7 mar. 2025.

PEREIRA, Márcia Maria; MARTINS, Vanessa Lima. A importância do ledor/transcritor como mediador da leitura e da escrita para pessoas com deficiência visual no contexto do ENEM. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 12, p. 128–141, 2021.

RETORTA, Márcia Siqueira. Prova de inglês do ENEM: desafios para candidatos com deficiência visual. **PACK Educacional**, v. 16, n. 1116, p. 58–74, 2021.

Sobre os autores

Luciana Tavares Perdigão
Doutora em Ciências, Tecnologias e Inclusão;
Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF), Especialista em tradução audiovisual acessível (UECE) e em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ).
Técnica em EAD e Divulgação Científica da Fundação Cecierj, Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, Presidente da Comissão Cederj Acessível e Membro do Comitê de Gestores de Ações para Pessoa com Deficiência do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Libre - Laboratório de Inclusão Biopsicossocial e Recursos para Equidade. Está desenvolvendo uma pesquisa de pós-doc sobre o uso da inteligência artificial para acessibilidade dos conteúdos da EAD.
E-mail: lperdigao@cecierj.edu.br

Alessandro Câmara De Souza
Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF). Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (2001). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1997). Bolsista da Fundação Cecierj. Prestador de serviços em consultoria de acessibilidade em filmes através de audiodescrição para o centro de produções de legendas CPL. Professor da Fundação Municipal de Educação de Niterói, atuando no atendimento a alunos com baixa visão ou cegueira.
E-mail: camarasouza@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

ESCUTA ATIVA E SUPORTE ACADÊMICO REMOTO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE MEDICINA DE FAMÍLIA E COMUNIDADE

Gabriela Moura Cunha
Universidade Federal de Minas Gerais

Claudia Renata de Paula Orlando
Universidade Federal de Minas Gerais

Gabriel Henrique Silva Teixeira
Universidade Federal de Minas Gerais

Janaina Neres
Universidade Federal de Minas Gerais

Sara Shirley Belo Lança
Universidade Federal de Minas Gerais

Marcelo Pellizzaro Dias Afonso
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este relato de experiência aborda a respeito da experiência da Equipe de Monitoramento Acadêmico do Curso de Especialização em Medicina de Família e Comunidade da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse curso é oferecido no formato de educação a distância para médicos que fazem parte dos Programas de Provimento Mais Médicos e Médicos pelo Brasil. Os alunos têm o desafio de lidar com suas atividades nas unidades de saúde, a distância da universidade e as obrigações acadêmicas, o que pode afetar sua permanência e rendimento. A equipe criou um modelo de acompanhamento à distância que foca em ouvir com atenção e oferecer apoio personalizado para lidar com esses desafios. O objetivo é melhorar a conexão com a especialização, diminuir a desistência e ajudar no sucesso dos alunos. As estratégias envolveram atendimentos ao vivo e por meio de mensagens, uso de ferramentas digitais para acompanhamento do desempenho acadêmico, além da comunicação com a coordenação e tutores. Os resultados mostram que ouvir os profissionais de forma atenta, junto com políticas de apoio na instituição, aumenta a motivação dos estudantes, o que ajuda a identificar problemas acadêmicos mais cedo e contribui para melhorar as práticas de ensino. A valorização da escuta ativa é muito importante para tornar a educação a distância mais humana, criando melhores políticas de apoio aos estudantes e na formação de médicos de família e comunidade em todo o Brasil. Essa maneira de ensinar não só torna a experiência dos alunos melhor, mas também ajuda na sua formação profissional, preparando-os para os desafios do sistema de saúde.

Palavras-chave: Educação a distância. Serviços de Atendimento. Desempenho acadêmico. Medicina de Família e Comunidade.

CC BY

1 INTRODUÇÃO

A Equipe de Monitoramento Acadêmico do Curso de Especialização em Medicina de Família e Comunidade ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (CEMFC/UFMG) desempenha um papel fundamental na formação de médicos vinculados ao Programa Mais Médicos e ao Programa Médicos pelo Brasil, que atuam em diferentes regiões do Brasil, especialmente em áreas mais remotas e vulneráveis do país (SOUZA, 2024). O CEMFC/UFMG está diretamente articulado às políticas nacionais de provimento médico, em especial os Programas Mais Médicos e Médicos pelo Brasil, reforçando seu papel estratégico na qualificação de profissionais que atuam na Atenção Primária à Saúde. O Curso de Especialização é oferecido de forma a distância (EAD), o que permite que esses profissionais tenham acesso a uma formação completa e de qualidade, mesmo enfrentando os desafios territoriais das suas localidades de atuação (FOSSATTI, JUNG, 2018).

No entanto, essa modalidade também traz algumas dificuldades, como, por exemplo, manter os estudantes motivados, engajados, ativo na plataforma e bem amparados academicamente (JANNUZZI, 2013; RODRIGUES DE AMORIM et al 2021). Em vista disso, a equipe de monitoramento acadêmico do CEMFC/UFMG trabalha para atender às necessidades dos alunos, usando a escuta ativa como uma estratégia principal de atuação. Assim, essa abordagem ajuda a identificar as dificuldades que eles enfrentam e a criar formas de apoio que se encaixem bem no ambiente de aprendizagem virtual. Este relato quer compartilhar a experiência dessa equipe, mostrando como a escuta ativa e o suporte remoto se tornaram ferramentas essenciais para auxílio dos profissionais estudantes e incentivo a permanecerem no programa de forma a concluírem com sucesso seu percurso acadêmico.

Portanto, esse relato tem o objetivo de contribuir com a discussão sobre como o acompanhamento próximo e uma escuta atenta e individualizada podem fazer toda a diferença na educação a distância, especialmente na formação de profissionais de saúde comprometidos em oferecer um bom atendimento às comunidades brasileiras.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Contexto da experiência

A educação a distância no CEMFC/UFMG atende médicos que atuam em unidades de saúde da atenção primária, frequentemente localizadas em áreas de maior vulnerabilidade. Assim, a sobrecarga de trabalho, as dificuldades de acesso à internet e a distância física em relação à instituição de ensino criam um ambiente de risco para evasão acadêmica (SOUSA, 2020). Nesse cenário, o suporte remoto torna-se uma ferramenta essencial, pois, além de orientar tecnicamente, também auxilia na criação de condições de permanência e pertencimento do profissional estudante (SOUSA, 2020).

2.2 Metodologia de acompanhamento remoto

O acompanhamento baseou-se em estratégias de escuta ativa, realizadas por meio de contatos individuais, através de comunicações via mensagens de WhatsApp, e-mails enviados por mala direta ou personalizados e contatos através de sistema de gestão acadêmica (SGA) própria - Plataforma Phila, fornecendo informações sobre o desempenho dos estudantes, além de devolutivas coletivas através das comunidades de aviso. Em paralelo, o ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso, o Moodle, permitiu acompanhar a participação e o progresso dos estudantes nas atividades.

Simultaneamente a equipe de Monitoramento utilizou da ferramenta Excel para elaboração de Planilhas de Planejamento que compreendem a um cronograma de mensagens, a qual informa o estudante a respeito de prazos e atividades. A plataforma também foi utilizada para verificar a situação acadêmica do estudante e, caso necessário, iniciar o contato.

Outrossim, também foram utilizadas planilhas e relatórios digitais, gerados pelo PowerBI (ferramenta de análise de dados que possibilita a criação de painéis e relatórios personalizados para visualização e acompanhamento dos indicadores de desempenho), o que possibilitou identificar rapidamente situações de risco, como atrasos em atividades ou situações que indicassem a necessidade de um contato mais próximo com o estudante. Logo, a equipe de monitoramento acadêmico atuou em articulação com a Coordenação do

Curso, Coordenação de tutoria e Secretaria Acadêmica, assegurando que as ações de apoio tivessem caráter integrado e institucional.

Em suma, o processo de acompanhamento não se limitou ao envio de mensagens, mas envolveu a análise sistemática de relatórios do Moodle e planilhas de desempenho, cruzando informações acadêmicas com registros de contato. Essa triangulação de dados possibilitou identificar estudantes em risco e direcionar intervenções mais personalizadas.

2.3 Resultados obtidos

A atuação da Equipe de Monitoramento Acadêmico tem indicado que a adoção da escuta ativa ampliou a percepção de acolhimento entre os estudantes, o que reforçou o vínculo com a Universidade. Esse acolhimento é fundamental, pois muitos desses profissionais enfrentam não apenas desafios acadêmicos, mas também questões pessoais e profissionais que podem afetar seu desempenho acadêmico no Curso de Especialização. Paralelamente, foi possível observar os efeitos objetivos da escuta ativa e como ela contribuiu para a melhora na frequência de participação nas atividades virtuais, para o aumento da taxa de entrega das tarefas dentro dos prazos estipulados e para a redução das dúvidas recorrentes relacionadas ao curso, refletindo em notas mais consistentes.

Ressaltando ainda que a maioria dos estudantes vêm demonstrando uma maior motivação para a conclusão das atividades acadêmicas, uma vez que a escuta ativa proporcionou um espaço seguro para que os alunos expressassem suas dificuldades, dúvidas e preocupações.

Logo, esse contato mais individualizado foi crucial para que os alunos se sentissem acolhidos, mesmo à distância. Em vista disso, a sensação de pertencimento está sendo um fator determinante para a permanência do estudante no curso, pois os profissionais se tornam mais engajados e comprometidos com sua formação. Destaca-se assim que os avanços foram perceptíveis na prática da equipe; além disso, a intervenção precoce em situações de queda no aproveitamento acadêmico foi um dos resultados mais notáveis da metodologia adotada.

2.4 Reflexões sobre a prática em EAD

A experiência vivenciada no CEMFC/UFMG demonstra que a educação a distância vai além da mediação tecnológica de conteúdos, mas sim, integra aspectos pedagógicos, relacionais e humanos. Assim, a escuta ativa aplicada em ambientes virtuais expôs-se como uma prática muito funcional na criação de condições de entrosamento, mesmo em contextos geograficamente dispersos. Essa abordagem fortalece o vínculo entre os estudantes e a instituição de ensino, para além de assegurar a eficiência de políticas para a assistência estudantil na modalidade EAD. Por isso, a ponderação sobre esse recurso leva em consideração a importância de um suporte contínuo e adaptado às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a individualidade e a diversidade das experiências de cada estudante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato da Equipe de Monitoramento Acadêmico do Curso de Especialização em Medicina de Família e Comunidade da UFMG evidencia que a escuta ativa e o suporte remoto são estratégias essenciais que auxiliam na permanência e no êxito dos profissionais estudantes vinculados a cursos de educação a distância. A experiência demonstrou que práticas de acolhimento e acompanhamento contínuo humanizam o processo formativo, contribuindo para a redução da evasão e promovendo uma maior integração entre a universidade e os profissionais de saúde em diferentes territórios.

A consolidação dessas práticas como política institucional representa um avanço na qualificação da EAD e aponta para caminhos que venham a ampliar a efetividade de programas de formação de médicos de família e comunidade em âmbito nacional. Assim sendo, a experiência do CEMFC/UFMG pode ser usada como um modelo por outras instituições, destacando a relevância de um suporte contínuo e humanizado na educação a distância.

REFERÊNCIAS

FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana (org.). Investigação em governança

universitária: memórias. Canoas, RS: **Universidade La Salle**, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/11690/1041. Acesso em: 19 ago. 2025.

JANNUZZI, P.M. Sistema de Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: revisitando mitos e recolocando premissas para sua maior efetividade na gestão. Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação, vol.5, p.4-27, 2013. Disponível: http://dx.doi.org/10.4322/rbma201305002

SOUSA, A.R. dos S. Taxa de engajamento em disciplinas ministradas na modalidade a distância: um estudo de caso. RBAAD. Rev. Bras. Aprend.Aberta.2020; I: e360. Disponível: https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/360/332

SOUZA, Laís da Silva. Atuação estatal na atenção primária à saúde: análise dos programas Mais Médicos e Médicos pelo Brasil. 2024. 61 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema, Miracema do Tocantins, 2024. Disponível em: http://hdl.handle.net/11612/7325

Sobre os autores

Gabriela Moura Cunha
Graduanda em Radiologia; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail:g.moura.cunha@gmail.com

Claudia Renata Orlando de Paula
Especializando em Administração Pública, Especialista em Governança Pública de Sistemas e Serviços de Saúde; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: claudiaorlando02@gmail.com

Gabriel Henrique Silva Teixeira
Graduação em Biblioteconomia; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: gabrielteixeiraufmg@gmail.com

Janaina Neres
Mestre em Educação e Docência; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail:jneres@nescon.medicina.ufmg.br

Sara Shirley Belo Lança
Mestre em Pedagogia; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: slanca@nescon.medicina.ufmg.br

Marcelo Pellizzaro Dias Afonso
Doutorando em Saúde Pública; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: pellizzaro@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

TECNOLOGIAS, POLÍTICAS E AUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TECHNOLOGIES, POLICIES AND AUTHORSHIP IN TEACHER TRAINING

TECNOLOGÍAS, POLÍTICAS Y AUTORÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO. O propósito central deste artigo é avaliar desafios e impactos tanto das políticas públicas quanto das performances pedagógicas tendo em vista a transformação digital e a inovação educacional na contemporaneidade. A questão central é em que medida a presença ou ausência intencional de concepções críticas das tecnologias podem produzir ciclos disruptivos de ação-reflexão-ação no contexto educacional da formação inicial e continuada de professores mediados por *software* livre e Recursos Educacionais Abertos (REA). Como percurso metodológico, à luz do *Design Based Research* (DBR), são destacados dados e realizadas análises tanto sobre a discursividade tecnológica na legislação vigente quanto sobre processos que envolvem a mediação pedagógica em atividades síncronas, assíncronas e presenciais. Os dados foram extraídos de um componente curricular de "Elaboração de Projeto" de um curso de Pedagogia a distância de uma universidade pública. Os resultados evidenciam que, mesmo os documentos jurídicos oficiais não serem explícitos no fomento de processos abertos e autorais, é possível desenvolver atividades criativas mediadas por tecnologias. Isso permite referendar a conclusão de que as performances pedagógicas de gestores, professores e tutores precisam fomentar o aprimoramento paulatino da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) para consolidar acesso, permanência e conclusão dos estudos com êxito nos cursos a distância.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Políticas Públicas. Formação de professores. Recursos Educacionais Abertos (REA). Inovação educacional.

ABSTRACT. The main objective of this article is to is to assess challenges and impacts of both public policies and pedagogical performances in view of digital transformation and educational innovation in contemporary times. The central question is how the intentional presence or absence of critical conceptions of technologies can produce disruptive cycles of action-reflection-action in the educational context of initial and continuing teacher training mediated by free software and Open Educational Resources (OER). As a methodological approach, in light of Design Based Research (DBR), data are highlighted and analyses are carried out on both technological discourse in current legislation and processes involving pedagogical mediation in synchronous, asynchronous and face-to-face activities. The data were extracted from a "Project Development" curricular component of a distance-learning Pedagogy course at a public university. The results show that, even though official legal documents do not explicitly promote open and authorial processes, it is possible to develop technology-mediated creative activities. This supports the conclusion that the pedagogical performances of managers, teachers, and tutors need to foster the gradual improvement of Technological-Pedagogical Fluency (TPF) to consolidate access, retention, and successful completion of studies in distance learning courses.

CC BY

Keywords: Educational technology. Public policies. Teacher education. Open Educational Resources. Educational innovation.

RESUMEN. El objetivo principal de este artículo es evaluar los desafíos e impactos tanto de las políticas públicas como de las actuaciones pedagógicas ante la transformación digital y la innovación educativa en la contemporaneidad. La pregunta central es en qué medida la presencia o ausencia intencional de concepciones críticas de las tecnologías puede producir ciclos disruptivos de acción-reflexión-acción en el contexto educativo de la formación inicial y continua del profesorado mediada por software libre y Recursos Educativos Abiertos (REA). Como enfoque metodológico, a la luz de la Investigación Basada en el Diseño (DBR), se resaltan datos y se realizan análisis tanto del discurso tecnológico en la legislación actual como de los procesos de mediación pedagógica en actividades sincrónicas, asincrónicas y presenciales. Los datos se extrajeron del componente curricular "Desarrollo de Proyectos" de un curso de Pedagogía a distancia en una universidad pública. Los resultados muestran que, si bien los documentos legales oficiales no promueven explícitamente los procesos abiertos y autorales , es posible desarrollar actividades creativas de autoría mediadas por la tecnología. Esto respalda la conclusión de que el desempeño pedagógico de gestores, docentes y tutores debe fomentar la mejora gradual de la Fluidez Tecnológica-Pedagógica (FTP) para consolidar el acceso, la retención y la culminación exitosa de los estudios en cursos a distancia.

Palabras clave: Tecnología educativa. Políticas públicas. Formación docente. Recursos Educativos Abiertos. Innovación educativa.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais possuem uma dinâmica intrínseca e extrínseca tanto no que se refere aos fundamentos, princípios, valores, metodologias e ciclos avaliativos que permeiam tanto a gestão quanto a mediação pedagógica propriamente dita. Como mobilização analítica, resta saber se as concepções nucleares de educação, democracia, soberania, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, entre outras, são explicitamente críticas mesmo nos documentos norteadores das modalidades a distância, híbridas e abertas. No documento “Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância” (Brasil, 2025) do Ministério da Educação (MEC), as menções ao termo tecnologia são sempre atrelados como componente técnico e instrumental reportando estudantes e equipes como usuários de ferramentas e plataformas.

Para esse movimento reflexivo é necessário delimitar recortes metodológicos tanto na esfera quantitativa quanto conceitual. Dessa forma, o trabalho investigativo tem sido orientado pelos princípios da pesquisa do tipo *Design Based Research* (DBR) (Plomp, 2013). Essa tipologia de pesquisa desdobra-se em possibilidades investigativas contextualizadas, colaborativas, interventivas e criativas amparadas em diagnósticos e sínteses teóricas geradas por análise de conteúdo com reflexão categorizada

potencializada com aporte no *software* webQDA. Assim, acoplada aos fundamentos e procedimentos legitimados na literatura internacional sobre DBR, seguiu-se a estrutura da pesquisa qualitativa proposta por Bandeira (2022): descrição, explicação e interpretação.

Lançar mão da análise pormenorizada de documentos oficiais, internacionais e nacionais, já sinaliza uma compreensão de que é preciso olhar com atenção e vigilância os mecanismos que os mesmos possuem ora no papel de instrução e governança em termos dos alcances ora como barreiras criadas em torno das performances abertas com Práticas Educacionais Abertas (PEA) e Recursos Educacionais Abertos (REA) (Amiel, Gonsales e Sebriam, 2020).

PEA e REA têm como pilares a interconexão e interoperabilidade entre reutilização, revisão, remixagem e redistribuição das produções públicas de outras pessoas. Para tanto, é necessário que haja permissão no licenciamento que pode ocorrer sem ou com poucas restrições. Acoplado à isso existe produção científica que menciona ser essencial desenvolver Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) (Pelzel, 2019; Mallmann e Mazzardo, 2020; Mallmann, 2024) para conhecer os direitos autorais, as condições técnicas para recriar, além de tudo que é necessário para gerar obras derivadas, bem como incentivar o livre recompartilhamento que amplia exponencialmente o número de pessoas beneficiadas.

Nessa linha, compreende-se que as políticas públicas e os documentos institucionais precisam alavancar performances livres e abertas mediadas pelas prerrogativas dos *softwares* livres e dos REA especialmente nos tempos em que se torna urgente compreender e produzir no contexto dos algoritmos e das esferas artificiais (Barbosa e Gonsales, 2024). Assim, a mediação pedagógica pode ser crítica, democrática, inclusiva e equitativa mobilizando autoria criativa em componentes curriculares de cursos de formação de professores a distância, especialmente os vinculados às instituições integrantes do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os resultados investigativos e analíticos têm evidenciado que o cenário político ideal para a gestão e governança institucional precisa ser polarizado pelas concepções críticas em torno das tecnologias e inovações contemporâneas. Para tanto, as inferências impelem reiteradamente para concluir que a FTP é imprescindível para alavancar e consolidar performances pedagógicas com práticas livres e REA direcionadas para a

autoria docente (Padilha, 2011; Jacques, 2017; 2018) como democratização do acesso, produção e compartilhamento do conhecimento como direito universal.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Os desafios da educação pública brasileira não se restringem ao acesso, uma vez que as preocupações com a permanência e a conclusão dos estudos com êxito têm sido recorrentes mesmo com a emergência dos sofisticados arcabouços tecnológicos. Ao analisar o "contexto marcado pela expansão acelerada das tecnologias digitais" Lima, Oliveira e Bittencourt (2025, p.01) alertam sobre a necessidade de estudar e problematizar as orientações das políticas e como elas "dialogam com as realidades das escolas, dos professores e dos estudantes". Quando o parâmetro idealizado mostra alinhamento com a justiça social e o bem comum, as variáveis se complexificam sobremaneira porque é necessário horizontalizar políticas, programas, projetos e ações com equidade e democratização.

Compreender a formação de professores no Brasil como um caminho promissor para promover e valorizar o conhecimento científico-tecnológico autoral e criativo exige rigor na produção de conhecimento inovador. A premissa é a solução de problemas e a melhoria das condições de vida de toda a população em um país tão desigual como o nosso.

Os projetos pedagógicos orientados pelos diversos documentos da legislação educacional não podem se furtar aos elementos contemporâneos da inovação, da ciência e da tecnologia como produção histórica e criativa da humanidade (Vieira Pinto, 20025). De acordo com a Lei Nº 13.243, de 11 de Janeiro de 2016, inovação corresponde à "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho" (Brasil, 2016, p.01).

Com base nisso, percebe-se que a ênfase na concepção de inovação está centrada em produtos e serviços, mas deixa espaço para que se possa produzir teoria e prática em torno dos processos pedagógicos autorais. Isso engloba, tanto a infraestrutura

necessária, os desenhos curriculares, os materiais didáticos, as equipes, as metodologias e as interações propriamente ditas.

Assim, ampliar, fortalecer e consolidar práticas abertas e a integralização dos REA em atividades curriculares dos cursos de formação de professores pode ser compreendido como um movimento essencial de inovação educacional. Trata-se de intensificar uma concepção formativa baseada na autoria e coautoria (Jacques, 2017; 2018) ao longo de todas as atividades de estudo em cursos de formação de professores. Para tanto, é imprescindível que as políticas públicas emanem e fomentem concepções formativas nessa esteira. Ao que se vê, mesmo em documentos recentes como as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), esses postulados estão longe de serem contemplados, uma vez que a legislação vigente embarca valores e princípios tecnicistas, tecnocráticos e instrumentalizadores. Autoria e coautoria mediada por tecnologias educacionais são processos éticos, estéticos, culturais e criativos que demandam FTP para elaboração própria de conteúdos. Isso implica a criação teórica-prática dos professores, tutores e estudantes em torno dos objetos nucleares da formação e atuação profissional.

Ao mesmo tempo em que os cursos de formação de professores precisam ser plurais, inclusivos e socialmente referenciados, é crucial que estejam em consonância com os conhecimentos históricos e tradicionais. E isso exige um desenho curricular, bem como robustez na mediação pedagógica. Almejar uma formação de professores crítica, potencialmente produtora de autonomia profissional, implica delimitar com precisão o perfil em virtude das demandas sociais mais prementes. A aposta é que isso se produza por meio de atividades que fomentem estudo crítico e autoria própria dos estudantes ao longo dos cursos.

E não somente isso. No conjunto macro, a análise dos desafios e impactos das políticas públicas e das diretrizes institucionais nos processos formativos também impele para que o olhar seja atento e vigilante em torno das performances pedagógicas de todos os envolvidos. Dante das políticas e dos contextos atuais, mediados por tecnologias especialmente as digitais, é urgente que gestores, professores e tutores tenham um papel articulador e possam ter garantidos os direitos de liberdade de pensamento, de autonomia didático-metodológica em prol da pluralidade de ideias e concepções

preconizadas tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Concepções críticas de tecnologia (Vieira Pinto, 2005), cultura, sociedade, economia e tantas outras adjacências estão assentadas em um vasto espectro de epistemologias, valores, princípios e práticas. Tanto as discursividades presentes no aparato jurídico quanto as mediações pedagógicas produzidas nos percursos formativos são regidos pelos movimentos de poder imanentes da vida em sociedade cheia de tensionamentos, contradições e conflitos (Souza, 2016). Desse modo, entram em triangulação as variáveis em diversas camadas que impulsionam, gerenciam, direcionam, avaliam e regulam os processos cíclicos educativos desde os grupos socialmente organizados, as entidades representativas, os representantes eleitos, os pesquisadores, os produtos de conteúdo midiático, os profissionais da área, as agências de fomento.

3 PESQUISA DBR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Os princípios do *Design Based Research* (DBR) (Plomp, 2013) geram intervenções e soluções em virtude de problemas no cotidiano educacional, os quais podem ser decorrentes de percepção teórica ou prática. E isso tem impacto direto em toda ambiência educacional, desde a dinâmica da elaboração e transposição das políticas públicas, a organização dos currículos, a criação de projetos e propostas contextualizadas, os desafios concretos da docência e da gestão escolar. Por isso, a pesquisa educacional orientada pelos fundamentos epistemológicos da DBR na formação de professores sempre tem caráter teórico-prático levando em consideração o maior número de aspectos e categorias relacionadas ao contexto e aos participantes envolvidos. Assim, os dados empíricos foram organizados com aporte no *software* webQDA. Em acordo com os fundamentos e procedimentos legítimos da DBR. A pesquisa qualitativa incorporou a descrição, a explicação e a interpretação (Bandeira, 2022) tendo sido os dados produzidos e extraídos ao longo de atividades didático-metodológicas geradas em *wikis* no Moodle em contextos reais de formação de professores a distância.

Embora a DBR tenha sido sistematizada nos Estados Unidos como uma tipologia de pesquisa desde a década de 1990 (Peterson e Herrington, 2005), no Brasil, as produções são mais recentes (Matta et al., 2014; Mazzardo, 2018; Mallmann e outros,

2025). A DBR produz resultados de pesquisa direcionada às situações educacionais particulares que requerem problematização, atividade criticamente informada e inovação para gerar soluções criativas e contextualizadas. Isso envolve tanto os gestores quanto os professores e estudantes.

> A flexibilidade metodológica, tanto na perspectiva quantitativa quanto qualitativa, implica uma série de possibilidades teóricas, metodológicas, de processos e procedimentos para sistematizar e analisar os dados, bem como para produção de conhecimento e redesign. Ao mesmo tempo, a delimitação temática, os diagnósticos apurados, a colaboração de todos e as opções deliberadas coletivamente são fundamentais para não comprometer percursos e resultados. Assim, a preocupação com a qualidade dos dados, a rigorosidade nas sistemáticas de registro e análise é essencial diante dos critérios de validade, legitimidade e generalização (autor e outros, 2025, p. 05).

Desse modo, as soluções (projetos, planos, recursos, atividades e *feedback)* para a organização da mediação pedagógica em cursos de formação de professores a distância englobam concepções epistemológicas para gerar intervenção e desenvolvimento de criações educacionais inovadoras. Nesse ínterim, envolvem políticas, ações formativas, projetos, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais, produtos, sistemas, docência, gestão e governança em contextos reais. Os procedimentos teórico-metodológicos priorizados foram os registros em diários oriundos do processo didático arquivado em plataforma virtual institucional. A DBR não impõe rigidez instrumental potencializando justamente que os resultados sejam produzidos nos cotidianos em contextos educativos reais. Isso permite sistematizar conhecimentos exploratórios com a análise dos percursos desenvolvidos pelas equipes e docentes em virtude dos planejamentos embasados no conteúdo curricular. Ou seja, os dados das interações, das atividades de estudo, das anotações, dos comentários, dos *feedbacks*, as gravações dos encontros síncronos e presenciais são todos fontes para os diagnósticos colaborativos e descritivos com evidência nos processos e achados mais relevantes que embasam análises e explicações.

Em congruência com esses princípios, ao longo dos cursos de formação de professores a distância, um dos movimentos é a ampliação de estratégias de autoria dos estudantes para fortalecer a FTP. Compreender as tecnologias, como elas funcionam, como e por quem são criadas e mantidas engloba um universo de conteúdos essencial na formação dos professores. Assim, em ciclos iterativos da DBR, são disponibilizados recursos e criadas atividades de estudo que geram soluções educacionais inovadoras e

disruptivas explicitadas pelos movimentos de desenvolvimento, implementação, avaliação e sistematização dos princípios que orientam novos ciclos de desenvolvimento e práticas fundamentadas. Ou seja, metodologicamente, nos ciclos iterativos da DBR, para subsidiar a reflexão teórica, os dados são originados no contexto didático-metodológico real da formação de professores a partir dos registros no ambiente virtual de acordo com o roteiro de estudos e atividades proposto no Plano de Ensino aprovado pela coordenação de curso e compartilhados entre todos os envolvidos nos processos (professores, tutores e estudantes).

No caso específico recortado como resultado para a reflexão neste artigo, a solução educacional inovadora, como movimento metodológico da DBR em contexto educacional real da formação de professores a distância, foi sendo ciclicamente desenvolvida na disciplina "Pesquisa em Educação IV: Projeto". Essa precede o componente curricular "Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)" de um curso de Pedagogia da UAB. As evidências empíricas são sistematizadas a partir da dinâmica didático-metodológica baseada nos recursos didáticos, em vários formatos e linguagens. Esses foram disponibilizados na plataforma Moodle de acordo com diagnósticos iniciais com os participantes como prevê a DBR. Como parte da solução educacional na metodologia de pesquisa orientada pelos fundamentos da DBR, foi adicionada uma seção específica intitulada "Produção científica e acadêmica: *softwares* e Recursos Educacionais Abertos (REA)" com páginas de conteúdos sobre: a) *Softwares* para criação de mapas, redes e esquemas conceituais; b) *Softwares* para criar referências bibliográficas; c) Licenças e Recursos Educacionais Abertos (REA).

Além da avaliação presencial obrigatória, a principal atividade criativa e autoral de elaboração de projeto foi realizada pelos estudantes e desenvolvida gradualmente na ferramenta Wiki do Moodle. O desafio consistiu na elaboração de um projeto de pesquisa contendo a delimitação temática, a redação do problema vinculado aos objetivos, a fundamentação teórica com a justificativa, o desenho metodológico e os resultados esperados. Essa produção precede a elaboração do trabalho acadêmico de final de curso. Durante todo o semestre, os estudantes tiveram oportunidades de monitoramento e orientações sobre a escrita por meio de anotações diretamente nas páginas individuais, encontros *online* síncronos, encontros presenciais com a docente nos polos de apoio e a tutoria *online*.

A proposta mostrou-se promissora desencadeando desafios da atividade laboral de escrita de textos acadêmicos de modo contínuo durante o semestre. Um resultado empírico explícito que merece atenção especial foi a necessidade permanente da equipe docente e tutoria argumentar que a escolha de um tema pertinente ao contexto próprio da formação e/ou da atuação profissional é relevante na área das ciências humanas, especialmente na educação.

A recorrência dessa evidência empírica registrada na plataforma Moodle do curso, permite analisar e inferir que professoras e professores em formação, na segunda metade do curso, precisam compreender a relevância de desenvolver uma visão de mundo, de uma compreensão crítica em várias dimensões dos cenários educativos como: da infraestrutura das escolas, dos princípios da gestão democrática, do aparato legal, da atuação dos órgãos colegiados ou representativos, das questões contemporâneas da cultura e do mundo digital dentro do espectro da cultura das mídias (Santaella, 2003), da saúde mental, das diferenças, da diversidade, das violências entre tantas outras.

Acompanhar, orientar e avaliar os estudantes processualmente por meio das *wikis* no Moodle possibilitou compreender que, embora, os conteúdos programáticos de todos os componentes curriculares direcionem formação no sentido crítico, é nos momentos conclusivos do curso, especialmente, nos componentes que requerem autoria em projetos de pesquisa e elaboração de TCC que o objetivo formativo de autoria do projeto pedagógico se evidencia e materializa. Portanto, a presencialidade (Schraiber, 2018) da equipe de docência e tutoria se tornou possível durante todo o semestre nas *wikis* gerando acolhimento, pertencimento e avaliação positiva dos estudantes. Em convite aos estudantes para que postassem autoavaliação com reflexões ao respeito do percurso foi possível explicitar o alcance da proposta de formação autoral, como no exemplo retirado da mensagem emitida pela Estudante A.

> Durante esta disciplina, pude aprofundar meus conhecimentos teóricos e práticos relacionados à temática do meu futuro TCC, especialmente no que diz respeito à ludicidade e ao uso da ecopedagogia na Educação Infantil. As discussões, leituras e trocas de experiências me ajudaram a amadurecer ideias, identificar caminhos possíveis para minha pesquisa e fortalecer meu compromisso com uma educação transformadora, sensível e conectada com a realidade das crianças. Esse processo foi essencial para organizar meus pensamentos e visualizar os próximos passos do projeto que será consolidado como Trabalho de Conclusão de Curso (Autoavaliação Estudante A. Fonte Moodle UAB).

Nesse sentido, foi essencial desafiar as estudantes e os estudantes do curso de Pedagogia a escolher temas de pesquisa e fazer recortes para aprofundamento teórico, bem como produção de dados empíricos a serem analisados em sintonia com os marcos teóricos do curso. Isso se tornou possível com a atividade sendo produzida ao longo do semestre na página da ferramenta wiki permitindo edição contínua e acompanhamento sistemático da equipe docente e de tutoria. Caso tivesse sido proposta em atividades com adição de arquivos teria se tornado mais exaustivo e operacionalmente inviável manter o caráter cíclico que a elaboração textual de cunho acadêmico requer.

Ademais, as professoras e os professores em formação deixaram evidente que é essencial que as equipes docentes e de tutoria produzam concepções de formação embasadas na autoria, coautoria, práticas abertas e REA (Jacques, 2017; 2018). Nessa linha, corroboram os dados da mensagem de autoavaliação postada pela Estudante B.

> Ao longo desta disciplina, pude aprofundar reflexões que já vinham se delineando desde o início da minha trajetória na Pedagogia, especialmente em relação ao meu compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, sensível e transformadora. A elaboração do projeto de pesquisa permitiu que eu organizasse e sistematizasse ideias que antes estavam dispersas, dando forma a uma proposta que se conecta profundamente com as práticas que venho construindo e com os valores que acredito. Ao longo da disciplina, pude perceber que esse questionamento não é apenas técnico, mas ético, e está relacionado à escuta atenta, à postura reflexiva do educador e à coragem de inovar em favor do coletivo. (Autoavaliação Estudante B. Fonte Moodle UAB).

Para fortalecer uma concepção de formação de professoras e de professores crítica e reflexiva, os projetos pedagógicos dos cursos também precisam compor desenhos curriculares que contemplem um perfil profissional autônomo. Nessa linha, é primordial que essa matriz epistemológica seja amparada na textualidade e discursividade jurídica das políticas públicas educacionais.

Portanto, os resultados da pesquisa DBR evidenciam que, mesmo os documentos jurídicos oficiais como as diretrizes de 2024 (Brasil, 2024) não sendo explícitos no fomento de processos abertos, é possível desenvolver atividades autorais mediadas por tecnologias. Isso permite referendar a conclusão de que as performances pedagógicas de gestores, professores e tutores precisam fomentar o aprimoramento paulatino da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) para consolidar acesso, permanência e conclusão dos estudos com êxito nos cursos a distância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho desenvolvido com as e os estudantes em processos de formação profissional com fundamentação e prática autoral, vislumbra-se que é possível criar formas legítimas nos processos formativos para ampliar ampliar a Fluência Tecnológico-Pedagógica nos cursos de formação inicial a distância. A mediação pedagógica decorrente das atividades, das interações, das orientações tanto *online* quanto presenciais favoreceu a compreensão ampliada dos desafios e potencialidades da autoria.

Nesse sentido, a quantidade de interações, orientações e *feedbacks* requeridos pelos estudantes sempre aponta como limitação a capacidade crítica da equipe de docência e tutoria por ser reduzida. Outro fator a ser continuamente problematizado é a eminência de fortalecer os recursos financeiros provendo possibilidades concretas de atividades presenciais nos polos. Momentos decisivos de formação autoral em cursos de Pedagogia, como são os componentes de elaboração de projetos de pesquisa e de trabalhos de conclusão de curso, requerem interlocuções certeiras com a equipe docente. No componente curricular analisado isso ocorreu pontualmente mostrando ter sido promissor nos relatos registros nos diários de campo. Porém, a ampliação dessas atividades presenciais corresponderia ao caráter mais detalhado e personalizado que a criação autoral requer.

A partir das evidências processuais, amparadas nos fundamentos da DBR como dinâmica de pesquisa em contextos didáticos reais, é possível concluir que o acoplamento crítico entre pedagogia, tecnologia e políticas públicas é necessário. A textualidade dos documentos jurídicos já não pode limitar a formação de professores, independente da modalidade, ao caráter instrumentalizador das tecnologias. Atividades de estudo em plataformas como o Moodle podem ser autorais evidenciada pela elaboração de projetos nas ferramentas e plataformas livres como a wiki do Moodle. Ou seja, a concepção pedagógica problematizadora e dialógica fortalece uma mediação de tal modo que as equipes docentes e de tutoria produzam presencialidade constante ao longo do curso. Não se trata somente de adicionar produtos avaliativos diluídos em cronogramas *online* e presenciais. No entanto, essa perspectiva de formação autoral dos professores ainda não está suficientemente contemplada mesmo em orientações

recentes como é o caso dos "Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância" (Brasil, 2025). Igualmente, é frágil e negligente em outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais de maio de 2024 (Brasil, 2024).

Todo o movimento autoral proporcionado ao longo do semestre instigou estudantes, tutores e docentes à ampliar o repertório de REA com vistas à democratização do conhecimento como direito universal. Ademais, o trabalho colaborativo baseado em edição contínua na ferramenta wiki intensificou a materialização dos princípios da ação-reflexão-ação inspirados em tipologias de pesquisa como a DBR que orienta para a criação de soluções educacionais inovadoras e contextualizadas. Tudo isso, impulsiona a formação inicial visando democratização do acesso, permanência nos cursos e conclusão dos estudos com êxito.

Portanto, na formação de professores a distância são amplos os desafios e impactos tanto das políticas públicas quanto das performances pedagógicas tendo em vista a transformação digital e a inovação educacional na contemporaneidade. A ausência de concepções críticas sobre as tecnologias na legislação vigente não tem impactado fortemente ciclos disruptivos de ação-reflexão-ação no contexto educacional da formação inicial e continuada de professores mediados por *software livre* e Recursos Educacionais Abertos (REA). Assim, ao longo do texto, evidenciou-se que desenvolver atividades de estudo, mediadas por ferramenta wiki em plataformas livres como o Moodle, gera desenvolvimento de FTP intencionalmente mediado pelas equipes de docência e tutoria mesmo que as políticas públicas brasileiras não deflagrem com suficiência concepções formativas embasadas na autoria criativa dos professores em formação.

REFERÊNCIAS

AMIEL, T., GONSALES, P., e SEBRIAM, D. A educação Aberta no Brasil: dos recursos à promoção dos direitos digitais. Mallmann, E. M., Reginatto, A., Alberti, T. F. (Orgs.). **REA: teoria e prática.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.36, n.77, p. 1141-1166, maio/ago. 2022

BARBOSA, A. C., e GONSALES, P. Infraestruturas tecnológicas para a educação como projeto político rumo à soberania digital. **EmRede - Revista De Educação a Distância,** 11,

2024. Disponível em: https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1085 Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **LEI Nº 13.243, DE 11 DE JANEIRO DE 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm#art2 Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024.** Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação com Oferta a Distância**. Brasília, 2025.

JACQUES, J. S. Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos. **EmRede - Revista De Educação a Distância,** v.5, n.2, 2018. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/320 Acesso em: 18 set. 2025.

JACQUES, J. S. **Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos.** Tese de Doutorado em Educação, 225p. Santa Maria, RS: UFSM, 2017.

LIMA, D. C. B. P., OLIVEIRA, V. A. de BITTENCOURT, I. M. Dossiê Educação Híbrida: Tecendo Políticas, Saberes e Inovações. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, 12, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.53628/emrede.v12i.1168 Acesso em: 18 set. 2025.

MALLMANN, E. M.. Fluência Tecnológico-Pedagógica - FTP. In: FERREIRA, L.S.; CASTAMAN, A. S.; SIQUEIRA, S.; ANDRIGHETTO, M. J. (Org.). **Glossário sobre trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica**. 1ed.Curitiba: CRV, 2024, v. 1, p. 186-189.

MALLMANN, E. M. e MAZZARDO, M. D. **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) em Recursos Educacionais Abertos (REA).** Santa Maria, GEPETER, 2020. Disponível em: https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/front-matter/capa/ Acesso em: 18 set. 2025.

MALLMANN, E. M., SCHNEIDER, D., LAUERMANN, R. A. C., MAZZARDO, M. D., e MORISSO, M. M. Design-Based Research (DBR) in Teacher Education: Technological-Pedagogical Fluency with Open Educational Resources (OER). **EDeR. Educational Design Research**, 9(1), 2025. Disponível em: https://doi.org/10.15460/eder.9.1.2147 Acesso em: 18 set. 2025.

MATTA, A. E.; SILVA, F. P. e BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade,** 2014. 23(42), 23-36.

MAZZARDO, M. D. **Recursos Educacionais Abertos: inovação na produção de materiais didáticos dos professores do Ensino Médio.** Universidade Aberta de Portugal(UAb), 2018.

PADILHA, S. J. **Relendo Bakhtin: Autoria, escrita e discursividade.** Polifonia, Cuiabá, MT, v.18, n.23, jan./jun., 2011.

PETERSON, R. e HERRINGTON, J. T**he state of the art of design-based research.** The World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. 2005.

PELZEL, M. **Competent, Literate, Fluent: The What and Why of Digital Initiatives.** 2019. Disponível https://er.educause.edu/blogs/2019/4/competent-literate-fluent-the-what-and-why-of-digital-initiatives Acesso em: 29 jul. 2025.

PLOMP, T. Educational Design Research: An Introduction. In: PLOMP, T.; NIEVEEN, N. (Orgs.). **Educational Design Research.** Enschede: SLO. 2013.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SOUZA, Â. R. de. **A política educacional e seus objetos de estudo.** RELEPE, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 75–89, 2016.

SCHRAIBER, R. T. **Performance pedagógica dos tutores da UAB/UFSM: princípios para um processo ensino-aprendizagem criativo**. Santa Maria: UFSM, 2018.

VIEIRA PINTO, Á. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Sobre os autores

Elena Maria Mallmann
Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação. Bolsista Produtividade CNPq. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).
E-mail: elena.mallmann@ufsm.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES SUBSTITUTIVAS PARA ESTUDANTES DE ESPECIALIZAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela Moura Cunha
Universidade Federal de Minas Gerais

Gabriel Henrique Silva Teixeira
Universidade Federal de Minas Gerais

Claudia Renata de Paula Orlando
Universidade Federal de Minas Gerais

Janaina Neres
Universidade Federal de Minas Gerais

Sara Shirley Belo Lança
Universidade Federal de Minas Gerais

Marcelo Pellizzaro Dias Afonso
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este relato de experiência descreve a implementação da prova substitutiva como estratégia pedagógica para garantir a permanência e evitar a reprovação de estudantes no Curso de Especialização em Medicina de Família e Comunidade (MFC), ofertado na modalidade a distância pelo Programa Médicos pelo Brasil. O curso, voltado para médicos atuantes no Sistema Único de Saúde (SUS), possui uma estrutura curricular que articula atividades online com encontros presenciais, nos quais ocorre uma prova digital obrigatória. Diante da impossibilidade de comparecimento de um número significativo de discentes a essa avaliação, o que acarretaria em reprovação e interrupção da formação, foi proposta a aplicação de uma prova substitutiva online. O objetivo foi oferecer uma alternativa justa para a conclusão da pendência, promovendo equidade e combatendo a evasão. A experiência, realizada entre janeiro de 2023 e abril de 2025, envolveu 85 médicos que possuíam essa pendência específica. A metodologia incluiu a criação de um cronograma flexível, comunicação direta com os estudantes e articulação entre as equipes de monitoramento e pedagógica. Como resultado, dos 80 discentes que realizaram a prova substitutiva, 76 foram aprovados, resultando em uma taxa de sucesso de 95%. A experiência evidenciou que a flexibilidade avaliativa é crucial em cursos EaD para profissionais em serviço, embora a aplicação emergencial tenha gerado sobrecarga operacional. Conclui-se que a oferta da prova substitutiva foi uma ação de permanência essencial para o sucesso dos estudantes, recomendando-se sua institucionalização no planejamento acadêmico. Ademais, esse processo destacou a importância de alinhar estratégias avaliativas à realidade dos médicos profissionais, reforçando o papel da Educação a Distância na promoção da permanência do estudante.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Estratégias Pedagógicas. Permanência Discente. Medicina de Família e Comunidade.

CC BY

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Especialização em Medicina de Família e Comunidade (CEMFC) integra as ações de formação do Programa Médicos pelo Brasil, uma iniciativa estratégica do Governo Federal para fortalecer a Atenção Primária à Saúde (APS) no país. Vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS) e articulado a programas como o Mais Médicos, seu objetivo é qualificar médicos que atuam em regiões de alta vulnerabilidade, visando a melhoria do acesso e da qualidade dos serviços de saúde (Santos *et al.*, 2023). O curso é ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD) por 24 meses, uma escolha que visa conciliar a formação com a prática profissional dos médicos, que permanecem em seus postos de trabalho.

O CEMFC, inserido no contexto do Programa Médicos pelo Brasil, enfrenta o desafio constante de garantir a permanência e o sucesso de seus estudantes, que são profissionais médicos em serviço (Santos *et al*., 2025). A reprovação de discentes representa não apenas uma interrupção na trajetória formativa individual, mas também um obstáculo à qualificação da força de trabalho para o Sistema Único de Saúde (SUS). A evasão em cursos EaD é um fenômeno complexo, frequentemente associado à dificuldade de conciliar estudos, trabalho e vida pessoal, bem como a processos avaliativos rígidos e pouco adaptados à realidade do discente (Tinto, 2017).

A estrutura avaliativa do curso prevê atividades formativas contínuas e avaliações somativas, entre elas a realização de prova presencial digital, realizada durante os encontros de tutoria clínica, que acontecem semestralmente. Contudo, foi identificado um número significativo de estudantes com pendências nessa atividade obrigatória, seja por dificuldades logísticas de deslocamento ou por questões de saúde. Diante deste cenário, e compreendendo que a avaliação deve ser um instrumento para a aprendizagem e não um mero mecanismo de exclusão, tornou-se imperativo desenvolver ações pedagógicas de suporte (Luckesi, 2018).

Ainda, segundo Brito e Silva (2024) e Oliveira e colaboradores (2024), entende-se que a avaliação em cursos voltados para profissionais em serviço, deve assumir um caráter predominantemente formativo, favorecendo a aprendizagem contínua e evitando mecanismos de exclusão. Além disso, por se tratar de médicos em plena atuação

profissional, é necessário adotar estratégias de ensino-aprendizagem pautadas na andragogia, que reconhece significativas as especificidades da educação e valoriza sua experiência prévia (Santos *et al*, 2025; Condé, Nascimento, Baldo, 2024).

Nesse contexto, o objeto desta experiência foi a implementação de atividades como a prova substitutiva, concebida como estratégia de permanência para evitar a reprovação em massa. O objetivo principal deste relato é descrever a experiência de aplicação desta estratégia pedagógica, analisando seu impacto na trajetória dos discentes e discutindo seu potencial para promover a equidade e a permanência no ambiente acadêmico.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi conduzida no período durante os terceiros e quartos semestres para os 700 estudantes da oferta 2023/1 do curso (janeiro-dezembro de 2024) e aos 200 estudantes do terceiro semestre da oferta 2023/2 (janeiro de 2025). O processo foi desencadeado pela identificação de estudantes que não compareceram ou não conseguiram finalizar a prova presencial digital, realizada durante os encontros de tutoria clínica. A impossibilidade de realizar esta atividade implicaria em reprovação por nota insuficiente. Para solucionar essa questão, foi desenvolvida a seguinte estratégia:

1. **Diagnóstico e Planejamento:** A equipe de monitoramento acadêmico realizou um levantamento dos profissionais que não haviam realizado a prova presencial digital até o momento. Com base nesse diagnóstico, a coordenação pedagógica aprovou a criação de uma prova substitutiva.
2. **Criação e Operacionalização:** Foi elaborada uma nova avaliação, com nível de complexidade e conteúdo equivalentes à original, porém aplicada em formato online e com monitoramento remoto, para garantir a acessibilidade a todos. Um cronograma específico foi criado, com múltiplas datas e horários, e a comunicação foi realizada de forma direta e individualizada com estudantes elegíveis, via e-mail e plataforma do curso.
3. **Execução e Acompanhamento:** A aplicação da prova substitutiva foi realizada no Moodle, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, de acordo com o

cronograma com o apoio da ferramenta Microsoft Teams, mediante validação de identificação do estudante.

A execução desta medida exigiu um esforço conjunto e articulado entre a equipe de monitoramento acadêmico, a coordenação pedagógica e a secretaria acadêmica para garantir a logística e o registro adequado dos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação da prova substitutiva gerou resultados diretos e positivos. A iniciativa possibilitou a recuperação do desempenho de estudantes que, de outra forma, seriam desligados, reduzindo significativamente as reprovações por ausência nesta atividade obrigatória. No terceiro semestre da turma 2023/1, foi ofertado a 377 estudantes a oportunidade de realizar a prova substitutiva, com a participação de cerca de 82% dos inscritos. Já no quarto semestre da turma 2023/1, foi ofertado a 325 estudantes a prova substitutiva, com a adesão de cerca de 85%. Já para a turma de 2023/2, foi ofertado no terceiro semestre para 74 estudantes, totalizando a participação de cerca de 83% dos alunos. A oferta de uma segunda oportunidade avaliativa mostrou-se um mecanismo justo e eficaz para garantir que dificuldades pontuais não impedissem a conclusão do curso.

Paralelamente, observou-se que as tutorias clínicas, como atividade contínua, foram fundamentais para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com o curso. Os encontros, que abordaram temas aplicados à prática médica, contribuíram para um maior engajamento dos participantes na reta final da formação.

A análise crítica da experiência evidenciou a relevância da flexibilidade nos processos avaliativos, especialmente em cursos voltados para profissionais em serviço. Contudo, a execução emergencial da prova substitutiva gerou sobrecarga operacional para as equipes envolvidas. O planejamento institucional prévio de mecanismos de recuperação pode tornar essas ações mais sustentáveis e eficazes.

Portanto, os resultados possuem uma influência que vai além do meio acadêmico, visto que a Medicina de Família e Comunidade é considerada um pilar essencial da Atenção Primária à Saúde para o sucesso do SUS. Assegurar a continuidade da formação desses

profissionais, assim, ajuda de modo direto a melhorar a qualificação do quadro de trabalhadores e a aumentar o acesso à saúde da população.

4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A oferta de uma prova substitutiva para a avaliação presencial digital mostrou-se uma estratégia essencial para garantir a conclusão do curso por estudantes com pendências, cumprindo um papel fundamental na promoção da equidade. A avaliação, nesse sentido, deve ser um instrumento para subsidiar a tomada de decisões que visem à melhoria da aprendizagem, e não apenas um ato classificatório.

Com base nos resultados, recomenda-se a inclusão formal de provas substitutivas no planejamento acadêmico do curso, com regras claras, cronograma definido e integração entre os setores responsáveis. A institucionalização dessa prática visa consolidar um sistema de avaliação mais justo e adaptado à realidade dos estudantes, assegurando a qualidade formativa dos futuros especialistas em Medicina de Família e Comunidade. Essa atitude fortalece a sustentabilidade da instituição e garante um melhor alinhamento entre a administração pedagógica e a situação dos profissionais que atuam.

REFERÊNCIAS

BRITO, M. de; SILVA, S. G da. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PARA ALÉM DA VERIFICAÇÃO DOS RESULTADOS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. 779–790, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i12.17285. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17285. Acesso em: 22 ago. 2025.

CONDÉ, R.; NASCIMENTO, L.; BALDO, S.. Teoria experiencial de Kolb e metodologias ativas: : um diálogo formativo na educação profissional e tecnológica. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 01–18, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i1.17679. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/17. Acesso em: 22 ago. 2025.

OLIVEIRA *et al*. Avaliação dos processos de estudo e autorregulação da aprendizagem dos discentes de um curso de medicina. **Revista Interagir**, n. 126 (2024): Ed. Suplementar II. Disponível em: https://unichristus.emnuvens.com.br/interagir/article/view/5630. Acesso em: 22 ago. 2025.

SANTOS, C. M. J. dos; et al. Programa Médicos pelo Brasil: primeiros resultados. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5364. Acesso em: 21 ago. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos *et al*. POR UMA ATENÇÃO PRIMÁRIA TRANSFORMADORA: FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL PARA FORTALECER O TRABALHO NO CUIDADO A SAÚDE DA FAMÍLIA. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 3, p. 11001–11030, 2025. DOI: 10.56238/arev7n3-054. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3700. Acesso em: 22 ago. 2025.

TINTO, V. Through the Eyes of Students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 19, n. 3, p. 254-269, 2017. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1521025115621917. Acesso em 16 set. 2025.

Sobre os autores

Gabriela Moura Cunha
Graduanda em Radiologia; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail:g.moura.cunha@gmail.com

Gabriel Henrique Silva Teixeira
Graduação em Biblioteconomia; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: gabrielteixeiraufmg@gmail.com

Claudia Renata Orlando de Paula
Especializando em Administração Pública, Especialista em Governança Pública de Sistemas e Serviços de Saúde; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: claudiaorlando02@gmail.com

Janaina Neres
Mestre em Educação e Docência; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail:jneres@nescon.medicina.ufmg.br

Sara Shirley Belo Lança
Mestre em Pedagogia; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: slanca@nescon.medicina.ufmg.br

Marcelo Pellizzaro Dias Afonso
Doutorando em Saúde Pública; Núcleo de Educação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: pellizzaro@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

SABIA: UM RECURSO EDUCACIONAL ABERTO PARA O LETRAMENTO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

SABIA: AN OPEN EDUCATIONAL RESOURCE FOR AI LITERACY

SABIA: UN RECURSO EDUCATIVO ABIERTO PARA LA ALFABETIZACIÓN EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Ronaldo Corrêa Gomes Junior
Universidade Federal de Minas Gerais

Luciana de Oliveira Silva
Universidade Federal de Minas Gerais

Carlos Henrique Rodrigues Valadares
Universidade Federal de Minas Gerais

Elaine Teixeira da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais

Alice Brandão Azevedo Alves
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este artigo analisa o sabIA, uma plataforma digital gratuita voltada à curadoria crítica de ferramentas de inteligência artificial aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Concebido como um Recurso Educacional Aberto (REA), o projeto busca democratizar o acesso a tecnologias emergentes e fomentar práticas pedagógicas abertas, éticas e colaborativas. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, adota como metodologia a análise documental e funcional da estrutura, das seções e dos mecanismos de curadoria da plataforma. Os resultados mostram que o sabIA oferece conteúdos licenciados sob a Creative Commons BY-NC-SA 4.0, permitindo reuso, adaptação e redistribuição não comercial. As curadorias são organizadas em categorias linguístico-pedagógicas, com filtros interativos e orientações que destacam as affordances educacionais das ferramentas de IA, incentivando seu uso reflexivo e situado. Embora promova a abertura em seu conteúdo, a plataforma opera atualmente com base em softwares proprietários, o que limita sua reprodutibilidade como software livre — uma limitação já contemplada nos planos de migração para tecnologias open-source. Conclui-se que o sabIA contribui para o fortalecimento de uma cultura de abertura na educação linguística, articulando princípios dos REA e práticas curatoriais no fomento ao letramento crítico em inteligência artificial.

Palavras-chave: Recursos Educacionais Abertos. Inteligência Artificial. Curadoria Pedagógica. Educação Linguística. Acesso Aberto.

ABSTRACT. This article analyzes sabIA, a free digital platform focused on the critical curation of artificial intelligence tools applied to language teaching and learning. Conceived as an Open

CC BY

Educational Resource (OER), the project aims to democratize access to emerging technologies and foster open, ethical, and collaborative pedagogical practices. This qualitative and exploratory research adopts a documentary and functional analysis of the platform's structure, sections, and curatorial mechanisms. The findings show that sabIA provides content licensed under Creative Commons BY-NC-SA 4.0, allowing for non-commercial reuse, adaptation, and redistribution. The curated tools are organized into language-pedagogical categories, with interactive filters and guidance that highlight the educational affordances of AI tools and encourage their reflective and contextual use. While promoting openness in its content, the platform currently relies on proprietary software, which limits its reproducibility as open-source software—an issue already considered in plans for future migration to free technologies. The study concludes that sabIA contributes to strengthening a culture of openness in language education by articulating OER principles and curatorial practices in the promotion of critical literacy in artificial intelligence.

Keywords: Open Educational Resources. Artificial Intelligence. Pedagogical Curation. Language Education. Open Access.

RESUMEN. Este artículo analiza sabIA, una plataforma digital gratuita orientada a la curaduría crítica de herramientas de inteligencia artificial aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Concebido como un Recurso Educativo Abierto (REA), el proyecto busca democratizar el acceso a tecnologías emergentes y fomentar prácticas pedagógicas abiertas, éticas y colaborativas. La investigación, de naturaleza cualitativa y carácter exploratorio, adopta como metodología el análisis documental y funcional de la estructura, las secciones y los mecanismos de curaduría de la plataforma. Los resultados muestran que sabIA ofrece contenidos licenciados bajo la Creative Commons BY-NC-SA 4.0, lo que permite su reutilización, adaptación y redistribución sin fines comerciales. Las curadurías están organizadas en categorías lingüístico-pedagógicas, con filtros interactivos y orientaciones que destacan las affordances educativas de las herramientas de IA, promoviendo su uso reflexivo y contextualizado. Aunque promueve la apertura en su contenido, la plataforma opera actualmente con base en software propietario, lo que limita su reproducibilidad como software libre —una limitación ya contemplada en los planes de migración hacia tecnologías de código abierto. Se concluye que sabIA contribuye al fortalecimiento de una cultura de apertura en la educación lingüística, articulando principios de los REA y prácticas curatoriales para fomentar la alfabetización crítica en inteligencia artificial.

Palabras clave: Recursos Educativos Abiertos. Inteligencia Artificial. Curaduría Pedagógica. Educación Lingüística. Acceso Abierto.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente o ensino e a aprendizagem de línguas. A popularização de dispositivos móveis, a expansão da conectividade e o desenvolvimento de plataformas online trouxeram novas possibilidades de acesso a recursos educacionais. Mais recentemente, com a emergência da inteligência artificial generativa, surgiram também desafios éticos e pedagógicos relacionados ao seu uso em ambientes educacionais. Nesse contexto, práticas baseadas em princípios de abertura e colaboração tornam-se essenciais.

Os Recursos Educacionais Abertos (REA) são instrumentos fundamentais para democratizar o conhecimento e garantir o acesso equitativo a materiais de ensino e

aprendizagem. Segundo a definição da UNESCO (2012), são REA os materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa em qualquer suporte ou mídia que estejam sob domínio público ou licenciados de forma aberta, permitindo acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuita por terceiros. Essa concepção está diretamente associada a princípios como gratuidade, licenciamento aberto, adaptabilidade e reusabilidade, conforme ressaltam Santos (2012) e Hodgkinson-Williams (2010).

É nesse cenário que se insere o sabIA, uma plataforma digital gratuita e em constante expansão, criada para apoiar o ensino e a aprendizagem de línguas por meio da curadoria crítica de ferramentas de IA. Mais do que um repositório, o sabIA organiza e explicita o potencial pedagógico de cada ferramenta, apresentando suas finalidades, usos possíveis e limitações, em linguagem acessível e com estrutura interativa.

Este artigo tem como objetivo analisar o sabIA à luz dos princípios dos Recursos Educacionais Abertos, discutindo seu licenciamento, estrutura, práticas de curadoria e potencial de reutilização. A análise considera ainda os limites técnicos da plataforma e propõe caminhos para sua evolução em consonância com os ideais da educação aberta.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O termo Recursos Educacionais Abertos (REA) foi consolidado pela UNESCO em 2012, na Declaração de Paris sobre REA, como uma resposta ao compromisso global com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Segundo a definição da UNESCO (2012, p. 1), são considerados REA:

> os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições.

Essa definição se apoia em princípios de abertura relacionados ao acesso gratuito, à adoção de licenças que permitem uso ampliado e à possibilidade de adaptar e redistribuir os conteúdos, sempre com o devido respeito aos direitos de autoria.

As licenças *Creative Commons* (CC) têm desempenhado papel central na concretização desses princípios. Entre as seis principais licenças da iniciativa, apenas aquelas que possibilitam o reuso e a criação de obras derivadas (como as licenças CC BY, CC BY-SA e CC BY-NC) são plenamente compatíveis com os objetivos dos REA. Quanto

maior o grau de abertura da licença, mais próximo estará o recurso dos fundamentos da educação aberta. No entanto, além da licença em si, é fundamental compreender de que forma os materiais licenciados permitem efetivamente seu uso pedagógico.

Nesse sentido, Wiley (2014) propôs os chamados princípios dos 5R (reter, reutilizar, revisar, remixar e redistribuir) como critérios operacionais para avaliar e orientar a produção e o uso de REA. Esses princípios articulam a liberdade dos usuários para:

- reter os conteúdos (acessar, baixar, armazenar);
- reutilizar em diferentes contextos e modalidades;
- revisar (adaptar, traduzir, modificar);
- remixar (combinar com outros materiais);
- redistribuir (compartilhar versões originais ou adaptadas).

Assim, produzir ou reconhecer um recurso como REA é também promover um movimento ético, colaborativo e sustentável de democratização do conhecimento.

Além da abertura do conteúdo em si, outros aspectos também são essenciais para consolidar ambientes digitais de aprendizagem como espaços efetivamente abertos e sustentáveis. Entre eles, destacam-se a interoperabilidade, a transparência dos dados, a possibilidade de integração com outras plataformas e o envolvimento ativo da comunidade (UNESCO, 2019; Santos, 2012). Tais dimensões ampliam o conceito de abertura para além do acesso gratuito, incluindo valores como participação social, justiça cognitiva e soberania tecnológica.

Hodgkinson-Williams e Trotter (2018) propõem uma abordagem crítica dos REA a partir da justiça social, ressaltando que a simples disponibilização de recursos não garante transformação educacional se não forem considerados os contextos de desigualdade e de exclusão. Os autores defendem a necessidade de práticas abertas que promovam tanto a redistribuição de recursos quanto o reconhecimento e a representação de múltiplas vozes nos processos educativos.

Como veremos nas próximas seções, esses elementos são fundamentais para compreender o sabIA não apenas como um repositório de ferramentas, mas como um ambiente interativo e formativo, alinhado às diretrizes e potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos e comprometido com uma cultura de abertura ética, contextualizada e socialmente engajada.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e exploratória, voltada à compreensão dos processos de concepção, desenvolvimento e funcionamento do sabIA, analisado à luz dos princípios que caracterizam os Recursos Educacionais Abertos (REA). O estudo propõe uma análise documental e funcional da plataforma, com foco em sua estrutura, critérios de curadoria, práticas de licenciamento e nos modos como promove o acesso, a adaptação e a redistribuição de conteúdos educacionais.

O desenvolvimento do sabIA teve início com a definição de critérios voltados à criação de uma plataforma aberta, acessível e sustentável. Com uma equipe formada por profissionais do ensino de línguas, iniciou-se a busca por ferramentas de construção de sites com banco de dados que fossem gratuitas, *no-code* (sem exigência de conhecimentos em programação) e online, aproveitando conhecimentos prévios em design digital para o desenvolvimento de um PWA[1] (*Progressive Web App*), com base em princípios de design responsivo, escalabilidade e acessibilidade.

Foram definidos os seguintes critérios principais para orientar a escolha da infraestrutura digital:

- Abertura: uso gratuito e possibilidade de integração com licenças abertas;
- Acessibilidade: facilidade de edição e manutenção por usuários sem formação técnica;
- Adaptabilidade: escalonamento de funcionalidades e integração com bancos de dados externos;
- Interatividade: suporte à criação de listas filtráveis, tags dinâmicas e navegação responsiva;
- Diversidade de percursos: flexibilidade na categorização e visualização dos conteúdos para diferentes perfis.

Após mapeamento e testes com ferramentas como *Airtable*, *Google Sites*, *Glide*, *GitHub Pages*, *Sheety, Softr* e *Flutter*, optou-se por integrar o *Airtable* (como banco de

[1] Progressive Web App: aplicações *web* que combinam os recursos de sites tradicionais com funcionalidades típicas de aplicativos móveis nativos. Elas utilizam tecnologias modernas, como *service workers* (funcionamento offline), *web app manifests* (aparência e instalação semelhantes a um *app* tradicional), e design responsivo, flexibilizando o uso e instalação em dispositivos diversos (Lingolu; Dobbala, 2022).

dados) e o *Softr* (como *front-end*). A escolha considerou critérios de abertura funcional, edição colaborativa e facilidade de integração em tempo real.

A análise da plataforma foi conduzida em duas etapas:

1. Descrição da estrutura e funcionalidades: mapeamento das seções, categorias e tipos de recursos disponíveis no sabIA;
2. Análise dos princípios de abertura: identificação de como a plataforma atende aos 5R (reter, reutilizar, revisar, remixar e redistribuir), bem como à adoção de licenças abertas e à promoção da cultura REA.

Essa abordagem permite compreender o sabIA como um ambiente digital de aprendizagem orientado pela filosofia dos REA, com foco na democratização do conhecimento, na reutilização crítica de ferramentas e na produção de recursos adaptáveis e compartilháveis.

4 O SABIA COMO RECURSO EDUCACIONAL ABERTO

Esta seção analisa o sabIA como um ambiente digital de aprendizagem orientado pelos princípios dos Recursos Educacionais Abertos (REA). São examinadas sua estrutura, funcionalidades e práticas curatoriais, com ênfase em como a plataforma promove o acesso livre ao conhecimento, a reutilização crítica de ferramentas, a adaptação dos conteúdos e o compartilhamento não comercial, contribuindo para a construção de uma cultura educacional mais aberta, colaborativa e ética, em consonância com a definição da UNESCO (2012; 2019) e os marcos interpretativos apresentados por Santos (2012) e Hodgkinson-Williams e Trotter (2018), que enfatizam a abertura como compromisso com justiça social, equidade e inclusão.

4.1 Estrutura e funcionamento da plataforma

O sabIA é um aplicativo web gratuito voltado ao letramento crítico em inteligência artificial na educação linguística. Sua estrutura compreende nove seções principais, que organizam o conteúdo de forma funcional e formativa: a explicação da proposta, os critérios de curadoria, o modelo L.I.V.R.E., a categorização linguístico-pedagógica das ferramentas, o núcleo da curadoria e os canais de contato e créditos. Essa organização

visa favorecer o acesso aberto, a compreensão didática e a apropriação pedagógica das tecnologias, em conformidade com os princípios definidos pela UNESCO (2012; 2019) para os REA, como clareza, adaptabilidade e reusabilidade dos conteúdos.

Figura 1 – Página inicial do sabIA



Fonte: sabIA.

As ferramentas de IA são distribuídas em onze categorias baseadas em práticas reais de ensino e aprendizagem de línguas, como escrita, leitura e escuta. A categorização é flexível: uma mesma ferramenta pode integrar diferentes habilidades, conforme suas funcionalidades, como ocorre com o *AI Dungeon*. Essa organização permite múltiplas trajetórias de navegação e usos diversos, valorizando a autonomia e o protagonismo do usuário, em consonância com os princípios dos 5R propostos por Wiley (2014): reter, reutilizar, revisar, remixar e redistribuir.

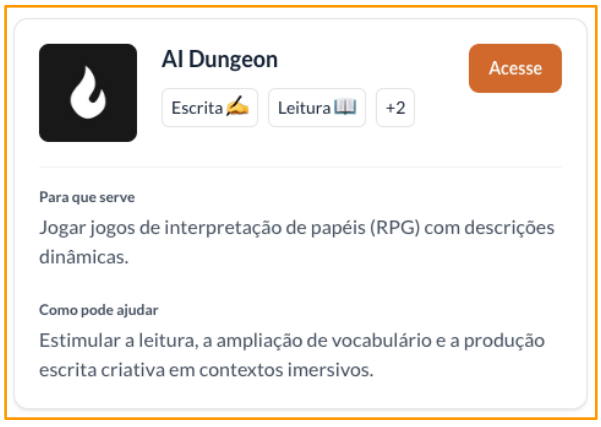
Figura 2 – Categorias da curadoria do sabIA



Fonte: sabIA.

Cada entrada apresenta o nome da ferramenta com link direto, categorias associadas por ícones, uma descrição funcional (“Para que serve”) e uma orientação pedagógica (“Como pode ajudar”), que indica usos educacionais potenciais. Essa estrutura favorece a apropriação crítica e a integração pedagógica dos recursos, promovendo o uso significativo e ético das tecnologias digitais na aprendizagem de línguas.

Figura 3 – Entrada de ferramenta no sabIA



Fonte: sabIA.

A navegação é responsiva, acessível e personalizada, com filtros e *tags* que facilitam o planejamento de percursos conforme objetivos, repertórios e contextos dos usuários. Esse tipo de organização contribui para práticas abertas e flexíveis, estimulando

o engajamento e a reflexão sobre os usos da IA na educação linguística. A flexibilidade no acesso e na personalização dos percursos também se alinha à noção de abertura como adaptabilidade, destacada por Santos (2012) e por Hodgkinson-Williams e Trotter (2018) ao analisarem as dimensões técnica, jurídica e pedagógica dos REA.

4.2 Características de abertura

O sabIA foi concebido com base em princípios de acesso aberto e livre circulação do conhecimento, contribuindo para a construção de uma cultura educacional mais democrática e colaborativa. Seu conteúdo textual (incluindo curadorias, descrições, o modelo L.I.V.R.E. e demais seções informativas) está licenciado sob a licença *Creative Commons* Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional (*CC BY-NC-SA 4.0*). Isso significa que outras pessoas podem usar, adaptar e compartilhar os materiais disponíveis, desde que não haja finalidade comercial, que se faça a atribuição apropriada aos autores, e que eventuais versões derivadas sejam compartilhadas sob a mesma licença.

Essa decisão está em consonância com os critérios estabelecidos pela UNESCO (2012; 2019), os quais incluem não apenas o acesso gratuito, mas também a presença de uma licença aberta, a adaptabilidade dos materiais e a possibilidade legal e técnica de reuso e redistribuição. A adoção da *CC BY-NC-SA 4.0* busca equilibrar abertura e proteção ética do uso dos materiais, permitindo sua circulação e transformação sem fins lucrativos, como defendem Santos (2012) e Wiley (2014).

Além do licenciamento, o sabIA adota práticas de interoperabilidade, disponibilizando links diretos para as ferramentas indicadas, o que facilita sua incorporação em outros ambientes virtuais de aprendizagem, páginas da web, sequências didáticas e objetos de aprendizagem mais amplos. Essa integração com diferentes contextos e plataformas potencializa a conectividade e reutilização dos conteúdos, alinhando-se ao princípio da abertura tecnológica e didática.

Considerando os cinco princípios que caracterizam um REA (Wiley, 2014), a plataforma, em sua versão atual, atende de forma mais efetiva aos princípios de revisar, remixar e redistribuir. Os usuários podem acessar os conteúdos, adaptá-los a diferentes públicos e contextos, combiná-los com outros materiais e compartilhá-los com a

comunidade, desde que sejam respeitadas as condições da licença adotada. Já as limitações quanto aos direitos de reter e revisar a infraestrutura do aplicativo decorrem do uso de plataformas de desenvolvimento proprietárias e de código fechado.

Embora o conteúdo do sabIA esteja licenciado sob *Creative Commons BY-NC-SA 4.0*, promovendo acesso, reuso e redistribuição não comercial, sua infraestrutura atual é baseada em plataformas proprietárias (*Softr* e *Airtable*), cujas licenças não permitem modificação ou redistribuição do código em que se baseiam. Essa limitação técnica compromete sua reprodutibilidade como software livre, uma das barreiras apontadas por Hodgkinson-Williams e Trotter (2018) no contexto do Sul Global.

O projeto já prevê, no entanto, a migração para uma arquitetura baseada em tecnologias livres e open-source, como programação do site com base em *React* e *Vite,* no *front-end*, e *back-end* em bancos de dados como *CouchDB* ou *PostgreSQL*, que permitam controle local, portabilidade e distribuição sob licenças abertas. Essa mudança visa alinhar plenamente o sabIA aos princípios defendidos pela comunidade REA, ampliando sua autonomia tecnológica e sustentabilidade institucional e incorporando dimensões de justiça e transformação social discutidas por Hodgkinson-Williams e Trotter (2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou o sabIA como um Recurso Educacional Aberto voltado à curadoria crítica de ferramentas de inteligência artificial aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Com base nos princípios de abertura definidos pela UNESCO (2012; 2019) e nos 5R propostos por Wiley (2014), verificou-se que a plataforma promove o acesso livre, a adaptabilidade e a redistribuição de seus conteúdos textuais, licenciados sob *Creative Commons BY-NC-SA 4.0*.

A análise da estrutura e do funcionamento do sabIA evidenciou um esforço consistente de organização multimodal e categorização pedagógica, com o objetivo de favorecer o uso consciente das tecnologias de IA no contexto educacional. As orientações curatoriais, os filtros interativos e o modelo L.I.V.R.E. oferecem subsídios para práticas pedagógicas mais informadas, éticas e colaborativas, em consonância com os objetivos da educação aberta e com a perspectiva de formação crítica e contextualizada em letramento digital.

Embora a plataforma ainda opere com base em softwares proprietários, o que limita sua reprodutibilidade como software livre, essa limitação já é reconhecida e vem sendo enfrentada pela equipe de desenvolvimento, que planeja migrar para soluções baseadas em tecnologias livres e de código aberto. Tal transição permitirá ampliar o alinhamento do sabIA com os princípios dos REA, fortalecendo sua sustentabilidade técnica e sua autonomia institucional.

Nesse sentido, ao integrar curadoria pedagógica, licenciamento aberto, categorização crítica e usabilidade acessível, o sabIA contribui não apenas para o fortalecimento da cultura de abertura na educação linguística, mas também para o enfrentamento de desigualdades estruturais no acesso e uso de tecnologias, como defendem Santos (2012) e Hodgkinson-Williams e Trotter (2018). A plataforma fortalece a autonomia de professores e estudantes, promovendo a construção coletiva de processos de ensino e aprendizagem e favorecendo uma formação crítica, colaborativa e contextualizada. Sua incorporação ao contexto educacional não só amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, como também ressignifica o papel da educação em uma sociedade marcada pela conectividade e pela diversidade. O desenvolvimento contínuo do sabIA, enquanto plataforma digital gratuita dedicada à curadoria crítica de ferramentas de IA, tem potencial para inspirar outras iniciativas que compreendam os Recursos Educacionais Abertos como práticas sociotécnicas situadas, voltadas à inclusão, à justiça social e à transformação educacional.

REFERÊNCIAS

AIRTABLE. **Terms of Service**. 2024. Disponível em: https://www.airtable.com/company/tos. Acesso em: 18 ago. 2025.

HODGKINSON-WILLIAMS, Cheryl A.; TROTTER, Henry. A social justice framework for understanding open educational resources and practices in the global south. **Journal of Learning for Development**, v. 5, n. 3, 2018.

LINGULO, Mani S. S; DOBBALA, Manoj K. A comprehensive review of Progressive Web Apps: Bridging the gap between web and native experiences. **International Journal of Science and Research (IJSR)**, v. 11, n. 2, p. 1326–1334.

SANTOS, Andreia I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Orgs.). **Recursos educacionais abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba, 2012.

SOFTR. **Terms and Conditions for the Use of the Softr Platform**. 2025. Disponível em: https://www.softr.io/terms. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração REA de Paris em 201**2. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_por. Acesso em: 20 ago. 2025.

UNESCO. **Recomendação sobre Recursos Educacionais Abertos**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936_por. Acesso em: 20 ago. 2025.

WILEY, David. The Access Compromise and the 5th R. **Blog Improving Learning**, 2014. Disponível em: https://opencontent.org/blog/archives/3221 Acesso em: 26 set. 2022.

Sobre os autores

Ronaldo Corrêa Gomes Junior
Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando na graduação e na pós-graduação na interface entre linguagem, tecnologia e educação linguística. Suas pesquisas investigam o uso de tecnologias digitais, do design e de Recursos Educacionais Abertos na educação linguística, valorizando também experiências formativas que extrapolam a sala de aula e promovem práticas de abertura, inclusão e colaboração.
E-mail: ronaldocgomes@ufmg.br

Luciana de Oliveira Silva
Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde leciona na graduação, na pós-graduação lato sensu e desenvolve atividades de extensão. Integra projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para educação digital, ensino e aprendizagem online, usos da IA na educação e formação de professores.
E-mail: luciana@letras.ufmg.br

Carlos Henrique Rodrigues Valadares
Doutorando e Mestre na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desenvolve pesquisas sobre tecnologias digitais, inteligência artificial, jogos digitais no ensino de línguas e *Ludic Language Pedagogy*.
E-mail: carlosvaladares@ufmg.br

Elaine Teixeira da Silva
Doutoranda na área da Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Suas pesquisas estão relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, Recursos Educacionais Abertos, multiletramentos, formação de professores e Inteligência Artificial sob a ótica da Semiótica.
E-mail: elaine.ts@gmail.com

Alice Brandão Azevedo Alves
Mestranda na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui interesse pela área de educação digital, Inteligência Artificial para a educação e divulgação científica nas redes sociais.
E-mail: alicebrandao@ufmg.br

Licença de acesso livre



A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DESIGN ESTRATÉGICO E CURADORIA PEDAGÓGICA EM SALAS VIRTUAIS: EXPERIÊNCIA DE PROTOTIPAÇÃO PARA CURSOS A DISTÂNCIA

STRATEGIC DESIGN AND PEDAGOGICAL CURATION IN VIRTUAL CLASSROOMS: A PROTOTYPING EXPERIENCE FOR DISTANCE EDUCATION COURSES

DISEÑO ESTRATÉGICO Y CURADURÍA PEDAGÓGICA EN AULAS VIRTUALES: EXPERIENCIA DE PROTOTIPADO PARA CURSOS A DISTANCIA

Letícia da Cruz Souza Flores
Universidade de Brasília

Sanny Caroline Saraiva de Sousa
Universidade de Brasília

RESUMO. Este artigo aborda o desenvolvimento e a aplicação do design estratégico como elemento central na construção de modelos de salas virtuais para cursos de especialização na modalidade a distância, ofertados por uma universidade pública por meio da plataforma Moodle institucional. O problema central que motivou o projeto foi a necessidade de criar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) mais acessíveis, organizados e alinhados às demandas pedagógicas, superando o uso tradicional do AVA como mero repositório de conteúdos. O objetivo foi desenvolver e implementar, a partir do uso do design estratégico integrado ao Learning Experience Design e à curadoria pedagógica, modelos replicáveis de salas virtuais que favoreçam a coerência visual, a arquitetura da informação e a acessibilidade, visando qualificar a experiência do aluno e apoiar a permanência e o engajamento na educação a distância. A metodologia utilizada foi o estudo de caso com abordagem descritiva, fundamentado na documentação sistemática do processo de produção, que contemplou desde o levantamento de necessidades até a entrega e acompanhamento dos ambientes configurados. Os resultados indicam que o uso de modelos estruturados contribuiu para a padronização dos ambientes virtuais, oferecendo maior autonomia para os docentes na construção dos cursos, sem limitar a flexibilidade necessária à mediação pedagógica.

Palavras-chave: *Learning Experience Design* (LXD). Design educacional. Ambientes virtuais. Curadoria Pedagógica. Educação a Distância.

ABSTRACT. This article addresses the development and application of strategic design as a central element in the construction of virtual classroom models for specialization courses in distance learning, offered by a public university through the institutional Moodle platform. The main issue that motivated the project was the need to create more accessible and organized Virtual Learning Environments (VLEs), aligned with pedagogical demands and overcoming the traditional use of VLEs as mere content repositories. The objective was to develop and implement, through the integration of strategic design, Learning Experience Design, and pedagogical curation, replicable virtual classroom models that promote visual coherence, information architecture, and accessibility, aiming to enhance the student experience and support retention and engagement in distance education. The methodology adopted was a case study with a descriptive approach, based on the systematic documentation of the

CC BY

production process, which included needs assessment, delivery, and monitoring of the configured environments. The results indicate that the use of structured models contributed to the standardization of virtual environments, providing greater autonomy for instructors in course design, without restricting the flexibility required for pedagogical mediation.

Keywords: Learning Experience Design (LXD). Educational Design. Virtual Environments. Pedagogical Curation. Distance Education.

RESUMEN. Este artículo aborda el desarrollo y la aplicación del diseño estratégico como elemento central en la construcción de modelos de aulas virtuales para cursos de especialización en la modalidad a distancia, ofrecidos por una universidad pública a través de la plataforma institucional Moodle. El problema central que motivó el proyecto fue la necesidad de crear Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) más accesibles, organizados y alineados con las demandas pedagógicas, superando el uso tradicional de los EVA como simples repositorios de contenidos. El objetivo fue desarrollar e implementar, a partir del uso del diseño estratégico integrado al Learning Experience Design y a la curaduría pedagógica, modelos replicables de aulas virtuales que favorezcan la coherencia visual, la arquitectura de la información y la accesibilidad, con el fin de cualificar la experiencia del estudiante y apoyar la permanencia y el compromiso en la educación a distancia. La metodología utilizada fue el estudio de caso con enfoque descriptivo, fundamentado en la documentación sistemática del proceso de producción, que contempló desde el levantamiento de necesidades hasta la entrega y el acompañamiento de los entornos configurados. Los resultados indican que el uso de modelos estructurados contribuyó a la estandarización de los entornos virtuales, ofreciendo mayor autonomía a los docentes en la construcción de los cursos, sin limitar la flexibilidad necesaria para la mediación pedagógica.

Palabras clave: Learning Experience Design (LXD). Diseño educativo. Entornos virtuales. Curaduría pedagógica. Educación a distancia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância, recentemente, passou por nova regulamentação e, conforme o artigo 3º do Decreto 12.456 de 2025, é conceituada como um

> processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2025).

Apesar dessa regulamentação ainda estar em processo de compreensão e debates entre a comunidade acadêmica, é fato que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são recursos indispensáveis para a oferta de cursos na modalidade EaD. Seja por meio do uso de ferramentas para aulas síncronas, para a disponibilização de materiais didáticos digitais, ou para a realização de atividades avaliativas assíncronas, a oferta de um curso nesta modalidade necessita de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O AVA, segundo Vasconcelos *et al* (2020, p. 6), pode ser compreendido em duas dimensões: conceitual e pedagógica. Na dimensão conceitual, refere-se ao ciberespaço[1] que possibilita a interação entre os atores da EaD; na pedagógica, é entendido como o espaço de sala de aula online, "lugar de ensino e de autoaprendizagem significativa e colaborativa". Complementarmente, Araújo e Marques (2009) afirmam que o AVA consiste em uma simulação dos ambientes presenciais de aprendizagem, adaptados para o uso das tecnologias digitais.

Neste sentido, o AVA assume papel central na mediação do processo educacional, não apenas como repositório de conteúdos, mas como espaço de interação dinâmica entre usuários e entre estes e a plataforma. A efetividade desse espaço depende, contudo, de decisões conscientes que integrem a pedagogia e o design estratégico, orientando a organização de conteúdos, atividades e recursos para favorecer a navegabilidade, a acessibilidade e o engajamento.

O design de experiência de aprendizagem, mais conhecido como Learning Experience Design (LX Design) é entendido como uma metodologia que, ao criar experiências de aprendizagem, permitem ao aprendiz o alcance de resultados de modo centrado nas suas necessidades e orientado por objetivos (LXD, 2024). Esse processo, no âmbito da EaD, articula a coerência visual, a usabilidade e o foco no usuário, servindo de base para estruturar ambientes virtuais, integrando os princípios do Learning Experience Design (LX Design) e da curadoria pedagógica, buscando garantir que os recursos sejam selecionados, organizados e apresentados de forma pertinente e atualizada, potencializando o processo de ensino e de aprendizagem.

Este relato de experiência visa apresentar o desenvolvimento e a implementação de modelos estratégicos de salas virtuais para cinco cursos de pós-graduação *lato sensu*, ofertados por uma universidade pública por meio da plataforma Moodle institucional. O projeto buscou promover inovação e transformação digital, alinhando-se à trilha IV "Transformação Digital, Inovação e Produção de Materiais Didáticos em EAD", que destaca o debate sobre processo de design, acessibilidade, inclusão e inovação científica por meio do uso de tecnologias digitais e recursos pedagógicos inovadores.

[1] Novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores (Lévy, 1999).

2 A EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO E NO DESIGN ESTRATÉGICO DOS AVAs

O desenvolvimento de modelos de salas virtuais para cursos de especialização *lato sensu* a distância da instituição teve início a partir de um estudo de caso, fundamentado na análise da necessidade de padronização do *layout* das salas virtuais das disciplinas para promover melhor navegabilidade a partir de uma plataforma mais intuitiva.

A análise foi realizada no AVA institucional, a partir da observação sistemática da estrutura das disciplinas dos cursos ofertados anteriormente pela instituição. O estudo evidenciou a ausência de um padrão mínimo de organização das salas virtuais: dentro de um mesmo curso, cada disciplina apresentava um *layout* distinto, com diferentes formas de dispor conteúdos, atividades e recursos. Essa heterogeneidade, embora decorrente da autonomia docente, comprometia a navegabilidade, a acessibilidade e a coerência visual do ambiente, ocasionando confusão entre os estudantes, que precisavam se readaptar a cada nova disciplina. Outro aspecto relevante identificado foi a compreensão restrita do AVA como repositório de conteúdos, sem um planejamento intencional de sua arquitetura pedagógica. Esse cenário tornava-se evidente ao analisar o fluxo padrão de implementação de cursos no ambiente institucional, que se limitava a: (1) solicitação de criação das salas pelo coordenador do curso; (2) cadastro de docentes e tutores nas respectivas disciplinas; (3) inserção dos conteúdos no ambiente virtual; e (4) matrícula dos estudantes nas salas.

A partir desse diagnóstico, tornou-se evidente a necessidade de uma abordagem mais estruturada, capaz de alinhar a organização pedagógica das salas virtuais com os aspectos do LX Design, que consiste em uma abordagem do Design Educacional cujo foco está na experiência global do aluno, unindo estética, usabilidade e objetivos pedagógicos (Boller e Fletcher, 2020).

O design de experiência de aprendizagem (LX Design) envolve a criação de experiências educacionais centradas no aluno, focadas em objetivos claros e capazes de promover os resultados de aprendizagem esperados (Floor, 2023). Para conferir maior coerência e organização a essas experiências, foram adotados os princípios do Design Instrucional, o qual atua como alicerce metodológico e entendido como o processo sistemático de planejar, desenvolver e aplicar estratégias de ensino e aprendizagem de maneira intencional e estruturada (Filatro, 2004).

Além disso, a curadoria pedagógica é incorporada como prática estratégica de seleção, organização e mediação de conteúdos e recursos, assegurando que o material disponibilizado seja relevante, contextualizado e promova trajetórias de aprendizagem significativas. Assim, LX Design, Design Instrucional e curadoria pedagógica convergem ao buscar construir ambientes virtuais que aliem objetivos educacionais claros, interação eficiente, estética e engajamento.

Para viabilizar essa proposta de forma consistente e integrada, foi formada uma equipe multidisciplinar composta por seis profissionais, sendo um da área de design instrucional, dois da área de design gráfico, dois da pedagogia e um da programação.

Além da análise desenvolvida para o levantamento da necessidade, os profissionais analisaram os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de especialização *lato sensu* que adotaram a nova estrutura, desenvolveram produtos gráficos e implementaram cada produto nas salas específicas das disciplinas de cada um deles.

Segundo Filatro (2019), as pessoas, independentemente de suas preferências, são atraídas por materiais polidos e bem projetados, e por uma comunicação clara. Dessa forma, esses produtos visam oferecer uma comunicação visual que permita ao aluno criar uma experiência de navegação intuitiva e não em esforço de decodificação de elementos para conseguir se localizar no ambiente.

2.1 A definição do layout

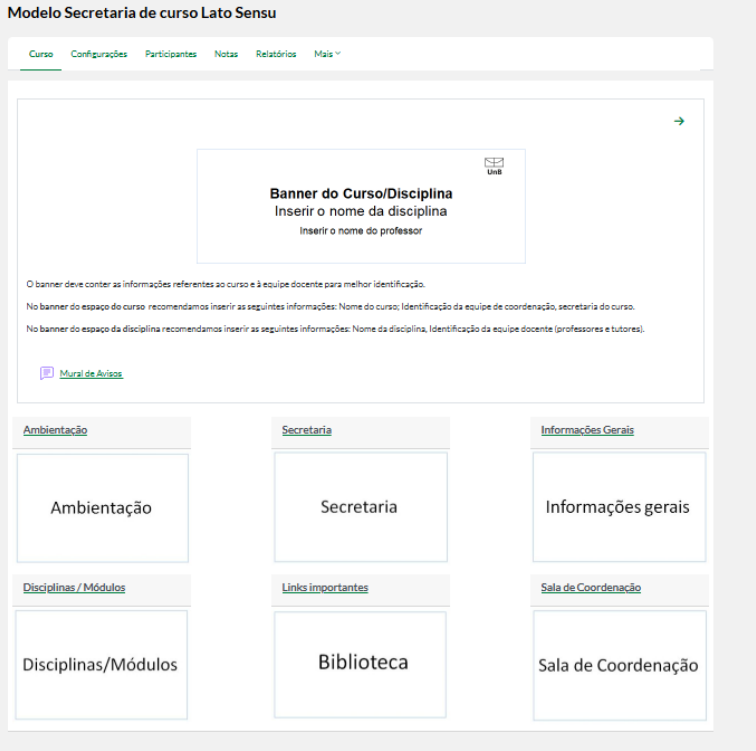
Após a análise desenvolvida pelos pedagogos, foram estruturados, com o apoio do designer instrucional, dois modelos/layouts a serem desenvolvidos pelos designers gráficos e implementados pelo programador: o modelo denominado Secretaria de Curso e o modelo denominado Disciplina.

O layout da sala modelo de Secretaria, demonstrado abaixo pela Figura 1, contempla, além do Banner de apresentação do curso e da equipe pedagógica e do mural de avisos, seis grids com os seguintes componentes:

- Ambientação - direciona os alunos ao curso de ambientação para a modalidade EaD.
- Secretaria - apresenta informações acadêmicas e administrativas, como matrícula, trancamento e calendário acadêmico.

- Informações gerais - traz os contatos do curso, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a metodologia, o calendário e demais informações pedagógicas.
- Disciplinas/Módulos - espaço com os links para todas as disciplinas do curso.
- Biblioteca - disponibiliza materiais didáticos digitais complementares.
- Sala de Coordenação - espaço restrito à coordenação, professores e tutores para acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Figura 1 – Modelo Secretaria de Curso

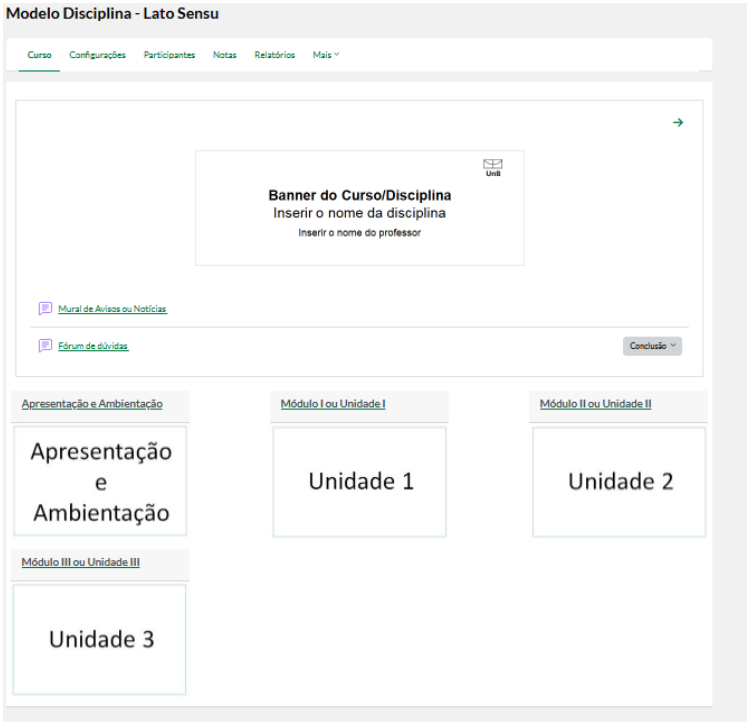


Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

Já o layout da sala modelo de Disciplina, apresentado posteriormente pela Figura 2, traz, além do banner da disciplina com dados da equipe responsável, o mural de avisos ou notícias, o fórum de dúvidas e quatro grids com as seguintes informações:

- Apresentação e Ambientação - apresenta o guia da disciplina, o cronograma e o fórum de apresentação dos alunos
- Grids das Unidades - padronizado para cada unidade, este espaço é destinado aos conteúdos a serem desenvolvidos pelo docente, sejam eles em formato de texto, áudio ou vídeo.

Figura 2 – Modelo Disciplina



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

2.2 Os produtos desenvolvidos

Como resultado do projeto, foram elaborados, além do *layout* estrutural da sala, as peças gráficas e modelos de materiais para os cinco cursos de especialização: Metodologias de Ensino em Matemática; Contabilidade e Finanças Públicas Municipais; Governança Pública de Sistemas e Serviços de Saúde; Orçamento, Governança e Gestão de Riscos; e Gestão Municipal. Para cada curso, foi criada uma identidade visual própria, contemplando banner institucional e banners específicos para cada disciplina, além de elementos gráficos padronizados, como rótulos, *grids*, marcadores de conteúdo. Também foram desenvolvidos modelos de *slides* e documentos, a fim de garantir uniformidade visual dos cursos.

Destaca-se que a definição de um *layout* não implica a padronização dos cursos, evidenciada pela variação na quantidade de elementos produzidos, decorrente das especificidades de cada curso de especialização, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Produtos desenvolvidos para as especializações

Produtos desenvolvidos	Cursos de Especialização					
	Metodologias de Ensino em Matemática	Contabilidade e Finanças Públicas Municipais	Governança Pública de Sistemas e Serviços de Saúde	Orçamento, Governança e Gestão de Riscos	Gestão Pública Municipal	Total de produtos por natureza
Identidade Visual	1	1	1	1	1	5
Banner de cursos	1	1	1	1	1	5
Banner de disciplinas	10	22	10	14	17	73
Mini banner de disciplinas	11	22	10	14	17	74
Rótulos	14	4	10	17	20	65
Grids	3	3	3	3	3	15
Marcadores de conteúdo	10	10	10	10	10	50
Modelos de documentos	2	2	3	1	3	11
Modelos de slides	1	1	1	1	1	5
Total de produtos por curso	53	66	49	62	73	**303**

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada.

Observa-se, portanto, que a quantidade e a natureza dos produtos desenvolvidos variaram significativamente entre os cursos, refletindo suas demandas específicas e o esforço em respeitar as características de cada área de formação. Essa diversidade demonstra que a criação de uma identidade visual estruturada e de modelos de materiais não teve como propósito uniformizar os conteúdos, mas sim oferecer suporte técnico e estético para potencializar a qualidade dos cursos e a experiência dos estudantes. Além disso, a padronização parcial de elementos gráficos, como grids e marcadores de conteúdo, buscou garantir coesão visual e facilidade de navegação, sem comprometer a singularidade de cada especialização.

3 IMPACTOS DA ETAPA PÓS-PRODUÇÃO - UMA BREVE DISCUSSÃO

Os modelos desenvolvidos para as salas virtuais foram previamente apresentados aos coordenadores de curso e aprovados para implementação. Após o desenvolvimento de diversos produtos pedagógicos para implementação no AVA, fundamentados em LX Design, Design Instrucional e curadoria pedagógica, o semestre

iniciou com todas as salas disponibilizadas no layout proposto. No entanto, observou-se que, durante o período de ofertas, parte dos docentes optou por modificar o formato das salas, inserindo novas imagens, cronogramas e informações diversas sobre as disciplinas de forma que ficassem mais visíveis na página inicial.

O abandono parcial dos protótipos revela tensões entre padronização e autonomia docente, sugerindo que estratégias de formação continuada e acompanhamento mais próximo são essenciais para consolidar práticas inovadoras em AVA. Futuras pesquisas podem investigar sobre o impacto dessas intervenções no engajamento discente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se concentrou, principalmente, nas ações que envolveram a produção e a implementação dos modelos de salas virtuais para cinco cursos de especialização *lato sensu*, realizados na plataforma Moodle Institucional.

Foram elaborados modelos padronizados que contemplaram a organização dos conteúdos, atividades, fóruns e demais recursos pedagógicos, respeitando os princípios de design estratégico e curadoria pedagógica. Apesar de os ambientes serem entregues configurados e prontos para os docentes inserirem os conteúdos e as avaliações específicas de suas disciplinas, houve o cuidado em disponibilizar peças gráficas adaptadas em formatos editáveis, como *Word*, *PowerPoint* e *Canva*, de modo a garantir a autonomia para integrar os conteúdos às necessidades de cada disciplina. Essa estratégia buscou equilibrar flexibilidade e padronização visual, assegurando que o trabalho de identidade visual fosse preservado, ao mesmo tempo em que se ampliava a usabilidade e a apropriação dos materiais pelos professores, garantindo diversidade e qualidade dos recursos ofertados aos estudantes.

Todo o processo de desenvolvimento foi documentado de forma sistemática, incluindo relatórios, atas de reuniões e registros visuais das configurações realizadas. Essa documentação é fundamental para garantir a replicabilidade dos modelos em futuras turmas e cursos, bem como para subsidiar aprimoramentos contínuos nos AVA da instituição.

Por fim, observou-se que, embora os ambientes tenham sido entregues conforme os modelos planejados e após a aprovação por todos os coordenadores dos cursos objeto desta ação, alguns docentes optaram por adaptar as estruturas iniciais, criando novos espaços ou reorganizando os conteúdos.

Esse resultado indica que, mesmo com planejamento estruturado e alinhamento teórico, existem especificidades relacionadas à autonomia docente e ao perfil dos ingressantes em cada oferta, ressaltando a necessidade de estratégias contínuas de suporte e engajamento para assegurar a adesão aos modelos propostos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carlos. MARQUES, Sueli. Atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem em **Educação à Distância, o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson, 2009).

BOLLER, S.; FLETCHER, K. ***Designing Learning Experiences***. ATD Press, 2020.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa; AZEVEDO JR., Delmir Peixoto; NOGUEIRA, Osvaldo. **DI 4.0 - Inovação em educação corporativa.** 1. ed. São Paulo: Saraiva Somos, 2019. v. 1. 258p.

FILATRO, Andrea; PICONEZ, Sílvia C. B. Design instrucional contextualizado: planejamento, elaboração e avaliação de materiais didáticos para educação a distância. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância, 11., 2004, Salvador. Anais do XI Congresso Internacional de Educação a Distância**. São Paulo: ABED, 2004. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/049-TC-B2.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LXD. What is learning experience design? In: ***Fundamentals of Learning Experience Design***. LXD.org, 2024. Disponível em: https://lxd.org/fundamentals-of-learning-experience-design/what-is-learning-experience-design/. Acesso em: 19 set. 2025.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2018.

EXPOSTO SOARES, L *et al*. Usabilidade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem Canvas e Blackboard: Caso de estudo em uma Universidade Brasileira. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, *[S. l.]*, v. 31, p. 149–173, 2023. DOI: 10.5753/rbie.2023.2921. Disponível em: https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2921. Acesso em: 22 set. 2025.

VASCONCELOS, C. R. D *et al*. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o moodle / Virtual learning environment (AVA) in distance education (EAD): a study on moodle. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, p. 15545–15557, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n3-433. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8165. Acesso em: 11 aug. 2025.

Sobre os autores

Letícia da Cruz Souza Flores

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Analista em Educação da UnB lotada no Centro de Educação a Distância e Tecnologias Digitais (CEAD) desde 2022, atua no planejamento, assessoramento pedagógico e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à inovação educacional e à oferta de cursos na modalidade a distância. Representa o Centro na Câmara de Extensão da UnB, atua como tutora a distância e como Coordenadora não bolsista do Polo Darcy Ribeiro.
E-mail: leticia.souza@unb.br

Sanny Caroline Saraiva de Sousa

Graduada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Universidade Estácio, com especialização em Gestão de Comunicação Estratégica pela Faculdade JK Brasília e em Design Instrucional pela Faculdade Anhanguera. Desde 2016, atua como pesquisadora em projetos de inovação educacional vinculados à Universidade de Brasília, desenvolvendo soluções para cursos a distância ofertados em parceria com diversos órgãos, acumulando experiência como designer gráfica e gestora de produção. Colaboradora do Centro de Educação a Distância e Tecnologias Digitais (CEAD) desde 2020, onde exerce a função de designer gráfica, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem e ofertas de cursos EaD.
E-mail: sanny.saraiva@redes.unb.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

NA CALHA DOS RIOS E A BORDO DE CANOAS E VOADEIRAS: MEMÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA UAB NO IFAM

IN THE RIVER CHANNELS AND ABOARD CANOES AND SPEEDBOATS: MEMORIES, CHALLENGES, AND POSSIBILITIES IN THE CONSTRUCTION OF THE UAB AT IFAM

EN EL CAUCE DE LOS RÍOS Y A BORDO DE CANOAS Y LANCHAS RÁPIDAS: MEMORIAS, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA UAB EN EL IFAM

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas e Universidade do Estado do Amazonas

Tania Midian Freitas de Souza
Instituto Federal do Amazonas

Josiane Rodrigues da Silva
Instituto Federal do Amazonas

RESUMO. O estudo tem como tema a análise do Sistema UAB no IFAM, delimitado à sua trajetória, desafios e perspectivas na realidade amazônica. O objetivo foi examinar sua construção e consolidação, identificando marcos históricos, entraves e possibilidades. A metodologia caracteriza-se como exploratório-descritiva, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, com estudo de caso, pesquisa documental/bibliográfica e observação direta. Os resultados evidenciam expansão da oferta de cursos, inclusão social e interiorização do ensino superior, mas também apontam limitações logísticas, tecnológicas e de institucionalização. A conclusão reforça a UAB como política pública estratégica, cuja efetividade depende de ações integradas para superar desafios e potencializar oportunidades.

Palavras-chave: EaD. Educação a Distância. Capes. UAB. IFAM.

ABSTRACT. The study focuses on the theme of analyzing the UAB System at IFAM, delimited to its trajectory, challenges, and perspectives in the Amazonian context. The objective was to examine its construction and consolidation, identifying historical milestones, obstacles, and opportunities. The methodology is characterized as exploratory-descriptive, applied in nature, with a qualitative approach, combining case study, documentary/bibliographic research, and direct observation. The results show an expansion of course offerings, social inclusion, and the interiorization of higher education, while also highlighting logistical, technological, and institutionalization

limitations. The conclusion emphasizes UAB as a strategic public policy, whose effectiveness depends on integrated actions to overcome challenges and enhance opportunities.

Keywords: Distance Education. DE. Capes. UAB. IFAM.

RESUMEN. El estudio tiene como tema el análisis del Sistema UAB en el IFAM, delimitado a su trayectoria, desafíos y perspectivas en la realidad amazónica. El objetivo fue examinar su construcción y consolidación, identificando hitos históricos, obstáculos y posibilidades. La metodología se caracteriza como exploratorio-descriptiva, de naturaleza aplicada y con enfoque cualitativo, combinando estudio de caso, investigación documental/bibliográfica y observación directa. Los resultados evidencian la expansión de la oferta de cursos, la inclusión social y la interiorización de la educación superior, pero también señalan limitaciones logísticas, tecnológicas y de institucionalización. La conclusión resalta la UAB como una política pública estratégica, cuya efectividad depende de acciones integradas para superar desafíos y potenciar oportunidades.

Palabras clave: EaD. Educación a Distancia. Capes. UAB. IFAM.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a trajetória do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), utilizando a metáfora amazônica dos percursos fluviais para representar os caminhos da Educação a Distância (EaD) na região. A questão norteadora que orienta a pesquisa é: quais memórias, desafios e possibilidades marcam a construção e consolidação desse sistema e de que forma influenciam a efetividade da EaD na Amazônia? O objetivo central é analisar esses elementos, resgatando o histórico de implementação, identificando obstáculos como a logística, as lacunas tecnológicas, a formação docente e a gestão institucional, e discutindo oportunidades de fortalecimento.

A justificativa está ancorada na relevância do Sistema UAB como ferramenta de democratização do ensino superior em regiões geograficamente desafiadoras, destacando o papel estratégico desempenhado pelo IFAM na interiorização da educação e na formação de profissionais para atender às demandas locais. Nesse sentido, a metáfora da “calha dos rios, canoas e voadeiras” expressa as condições reais vivenciadas pela comunidade acadêmica, revelando que a EaD, no contexto amazônico, ultrapassa o aspecto tecnológico e constitui-se como uma ponte essencial para o acesso ao conhecimento, à inclusão social e à cidadania.

Além de resgatar a memória institucional, a pesquisa propõe uma análise crítica e prospectiva, evidenciando tanto os avanços já conquistados quanto as estratégias necessárias para superar as barreiras persistentes. Com isso, o estudo preenche uma lacuna acadêmica e contribui para o debate sobre o futuro da EaD no Brasil e, especificamente na Região Norte, oferecendo subsídios a gestores, formuladores de políticas e professores na busca pela melhoria da infraestrutura, da qualidade do ensino e do apoio pedagógico, reforçando ainda a importância social de garantir educação de qualidade para populações ribeirinhas, indígenas e de municípios distantes do Amazonas.

2 BACKGROUND

2.1 A Educação a Distância enquanto modalidade

A Educação a Distância (EaD) caracteriza-se pela separação física entre docentes e discentes, mediada por tecnologias que possibilitam comunicação e interação pedagógica. Moore e Kearsley (2011) a definem como método planejado que utiliza múltiplos recursos tecnológicos para superar barreiras de tempo e espaço, enquanto Belloni (2009) a compreende como modalidade que implica mudança paradigmática, com novos papéis para professores e alunos. Suas principais características incluem flexibilidade, autonomia e interação digital, beneficiando sobretudo trabalhadores adultos e pessoas em regiões isoladas (Moran, 2009; Litto; Formiga, 2009). Essas vantagens, contudo, requerem autodisciplina, maturidade e estratégias autônomas de estudo, aliadas a práticas pedagógicas inovadoras. O papel docente é redefinido para o de mediador e facilitador, exigindo formação continuada e domínio metodológico (Moran, 2009; Belloni, 2009).

A qualidade da EaD depende de gestão acadêmica eficiente, suporte ao estudante e investimentos constantes em infraestrutura (Moore; Kearsley, 2011; Litto; Formiga, 2009). Socialmente, amplia o acesso à educação superior e técnica, promovendo inclusão e desenvolvimento regional, embora enfrente preconceitos e limitações tecnológicas (Belloni, 2009). Assim, para Moran (2009), Moore e Kearsley (2011) e Belloni (2009), a EaD constitui alternativa

viável e necessária às demandas educacionais contemporâneas, desde que amparada por políticas públicas consistentes e infraestrutura robusta.

2.2 O Sistema Universidade Aberta do Brasil

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Decreto nº 5.800/2006, consolidou-se como política pública estratégica para democratizar o ensino superior a distância, com foco inicial na formação de professores da educação básica (Souza; Silva, 2010). Desde 2009, está sob gestão da Capes, por meio da Diretoria de Educação a Distância (DED), sendo regulamentado por normativas como a portaria nº 183/2016 (até 2024) e pela portaria nº 309/2024 (vigente) (Moura, 2018; Marques, 2021). Estruturado em cooperação federativa entre governo federal, Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), estados e municípios, tem nos Polos de Apoio Presencial (PAPs) sua base acadêmica e tecnológica, permitindo a interiorização do ensino e alcançando cerca de 1.000 polos e 126,6 mil matrículas até 2024 (Capes, 2024).

Além de ampliar oportunidades educacionais, promove inclusão social e fortalece a qualidade da educação básica, com oferta de licenciaturas, bacharelados, cursos tecnológicos e pós-graduações, inclusive mestrados profissionais (Gomes, 2019; Albuquerque, 2023). Também fomenta pesquisas sobre metodologias e tecnologias digitais aplicadas à EaD, integrando universidades e polos regionais (Ribeiro, 2017). Contudo, sua sustentabilidade exige investimentos contínuos em infraestrutura, suporte acadêmico e financiamento, aliados a avaliações periódicas que assegurem qualidade e reconhecimento social (Santos, 2024). Dessa forma, a UAB se afirma como iniciativa robusta e essencial à democratização do ensino superior e ao desenvolvimento regional.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se, conforme Kruger (2023), como de caráter exploratório-descritivo, uma vez que busca compreender a trajetória do

Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito do IFAM por meio da análise de suas memórias institucionais, identificando desafios enfrentados e descrevendo possibilidades futuras. Quanto à sua natureza, enquadra-se como uma pesquisa aplicada, pois visa produzir conhecimento voltado à solução de problemas práticos relacionados à efetividade e ao fortalecimento da Educação a Distância na Amazônia. Do ponto de vista metodológico, adota uma abordagem qualitativa, justificada pela necessidade de interpretar narrativas, documentos e percepções institucionais sobre a implementação do Sistema UAB.

No que diz respeito às estratégias de pesquisa, combina-se o estudo de caso, a pesquisa documental, a bibliográfica e o levantamento (survey) baseado em observação direta. O estudo de caso concentra-se no IFAM, enquanto a pesquisa documental e bibliográfica fornece suporte teórico e histórico. O levantamento contempla guias de observação aplicados aos gestores, permitindo compreender suas percepções. A população da pesquisa é composta pelos coordenadores gerais do Sistema UAB no IFAM, e a amostra corresponde a três deles, autores do artigo, que ocuparam a função em diferentes períodos, participando ativamente da implementação e gestão da UAB. Essa escolha decorre da relevância e representatividade desses atores no processo.

A coleta de dados envolveu a análise de documentos oficiais (relatórios, legislações, portarias e registros administrativos), aplicação de guias de observação e consulta a bibliografia especializada em EaD e interiorização do ensino superior. O tratamento dos dados qualitativos seguiu a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), possibilitando identificar categorias, padrões e significados emergentes. O horizonte temporal da pesquisa é longitudinal, abrangendo de 2012, quando o Sistema UAB foi implementado no IFAM, até 2025, permitindo captar a evolução histórica, as transformações e os impactos observados ao longo do tempo. Dessa forma, a metodologia proposta traz uma análise fundamentada sobre os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e as perspectivas futuras dessa política pública de Educação a Distância no Amazonas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O Sistema UAB no IFAM - Memórias

O IFAM ingressou no Sistema UAB em 2012, começando em Manaus e expandindo sua atuação para outros municípios do Amazonas, Roraima e Rondônia com cursos de graduação e pós-graduação. Entre 2012 e 2023, registou 3.443 matrículas e 1.483 diplomados (IFAM, 2023), enfrentando desafios de evasão e logística, mas contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação, incluindo a formação de professores em comunidades indígenas e ribeirinhas. Além disso, investiu na seleção e formação continuada de docentes/tutores com foco em tecnologias educacionais e atualmente oferece cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, além de pós-graduações, com novas ofertas planejadas para áreas estratégicas da região Amazônica.

Quadro 1 - Resumo das memórias do Sistema UAB no IFAM

Ano	Memórias
2012	Adesão do IFAM ao Sistema UAB. Formação Pedagógica foi o primeiro curso ofertado pelo programa/sistema no polo de Manaus, contabilizando 104 estudantes matriculados e 71 concluintes.
2013	O IFAM ampliou sua atuação ao integrar-se ao Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), oferecendo o curso de pós-graduação lato sensu em Gestão Pública nos polos de Manaquiri e Tefé.
2014	O IFAM foi contemplado com 2 cursos de graduação e 5 pós-graduações no Edital Capes nº 75, listados a seguir: • **Pós-graduação em Educação Musical**: polos de Boa Vista (RR) e Tefé (AM); • **Pós-graduação em Filosofia da Educação**: polos de Tefé (AM), Boa Vista (RR) e Caracaraí (RR); • **Licenciatura em Física**: polo de Boa Vista (RR); • **Formação Pedagógica para Graduados**: polo de Boa Vista (RR); • **Pós-graduação em Gestão Pública (PNAP)**: polo de Tefé (AM); • **Pós-graduação em História, Cultura Africana e Afro-Brasileira**: polos de Boa Vista (RR) e Tefé (AM); • **Pós-graduação em Informática na Educação**: polos de Boa Vista (RR), Caracaraí (RR) e Tefé (AM).
2017	Iniciou-se a oferta da pós-graduação em **Educação do Campo**, contemplando seis polos distribuídos entre Amazonas, Roraima e Rondônia: Cantá (RR), Itacoatiara (AM), Lábrea (AM), Maués (AM), Tefé (AM) e Porto Velho (RO). Ainda nesse ano, o IFAM diversificou ainda mais sua oferta, ao inserir em sua grade de oferta o curso de pós-graduação em **Educação Profissional e Tecnológica**, além da

	reoferta dos cursos de pós-graduação: **Gestão em Saúde, Gestão Pública, Informática na Educação e Filosofia da Educação**, alcançando polos como Coari (AM), Maués (AM), Itacoatiara (AM), Caracaraí (RR), Iracema (RR), Mucajaí (RR), Parintins (AM) e Tabatinga (AM). Na oferta para licenciaturas, houve a inclusão do curso de **Licenciatura em Pedagogia**, ampliando o leque de formação inicial, essencial para suprir demandas locais por professores qualificados.
2020	Entre os anos de 2020 e 2023, o IFAM aderiu a ofertas nacionais de cursos promovidos pela Capes, como o **Ciência é 10** (C10) e o **DocentEPT**. O Ciência é 10 (C10) é um curso de especialização focado em professores de Ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e também em professores de Ensino Médio que lecionam Biologia, Física, Matemática e Química. Já o curso de Especialização DocentEPT é voltado para profissionais que atuam ou desejam atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
2023	O IFAM implementa a oferta do curso de formação inicial em **Licenciatura em História**, contemplando os polos no Amazonas de Itacoatiara, Manacapuru, Maués, Presidente Figueiredo e Tabatinga; e em **Licenciatura em Pedagogia** nos polos de Coari, Itacoatiara, Manacapuru, Maués, Presidente Figueiredo e Tefé. Esses cursos têm o foco na formação de profissionais comprometidos com a educação básica e com o desenvolvimento social da região. Ainda em 2023, foi ofertado o curso de pós-graduação lato sensu em Informática na Educação nos polos de Carauari, Lábrea, Maués, Parintins e Tefé, com o intuito de qualificar profissionais da área de educação para a integração efetiva das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.
2025	Atualmente, o IFAM possui turmas em andamento nos cursos de **Licenciatura em História** e **Pedagogia** e nos cursos de **Pós-graduação em DocentEPT**, e ofertas previstas para os próximos editais para os cursos de pós-graduação lato sensu em **Gestão na EPT** e **Educação a Distância na EPT**, com o objetivo de qualificar profissionais para atuarem na gestão e desenvolvimento das práticas educacionais, especialmente voltadas para o ensino técnico e a modalidade a distância. Além disso, haverá novas ofertas dos cursos de pós-graduação em Informática na Educação e Educação do Campo, ampliando as oportunidades de formação especializada para educadores que atuam nessas áreas estratégicas, focando no uso das tecnologias digitais e nas especificidades do contexto amazônico.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Essa trajetória evidencia o papel da EaD como ponte concreta para o conhecimento, a inclusão e a cidadania na Amazônia.

4.2 O Sistema UAB no IFAM - Desafios

A trajetória do Sistema UAB no IFAM é marcada por um conjunto de desafios estruturais que refletem tanto as especificidades geográficas da Amazônia quanto às limitações institucionais e operacionais da política pública de EaD. A análise desses desafios permite compreender os entraves à consolidação da modalidade e identificar fatores que comprometem sua efetividade e sustentabilidade na região.

Quadro 2 - Resumo dos desafios identificados no Sistema UAB no IFAM

Categoria	Desafios Identificados	Autores/Fontes
Infraestrutura Física e Logística	Dificuldade de acesso a polos em municípios remotos; dependência de transporte fluvial; instalações improvisadas; instabilidade elétrica; ausência de geradores.	Moura (2018); Belloni (2009).
Conectividade e Recursos Tecnológicos	Baixa qualidade de internet; limitações de dados; defasagem de equipamentos; ausência de tecnologias offline adaptadas ao contexto amazônico.	Moore e Kearsley (2011); Litto e Formiga (2009).
Recursos Humanos	Carência de tutores capacitados; alta rotatividade; defasagem nos valores de bolsas; falta de professores especializados em EaD.	Belloni (2009); Fernandes (2020); Moran (2009).
Gestão e Governança	Sobrecarga de coordenadores; burocracia na liberação de recursos; falta de autonomia administrativa dos polos; comunicação institucional fragilizada.	Santos (2024); Marques (2021).
Aspectos Pedagógicos	Baixo letramento digital dos discentes; evasão elevada; falta de materiais contextualizados; limitação de estágios; baixa integração entre polos e comunidades.	Moore e Kearsley (2011); Gomes (2019); Albuquerque (2023).
Reconhecimento e Valorização	Estigma social contra EaD; ausência de ações de extensão integradas; baixa institucionalização da modalidade; inexistência de plano de carreira específico.	Litto e Formiga (2009); Ribeiro (2017); Santos (2024).
Sustentabilidade e Avaliação	Dependência de fomento externo; incerteza orçamentária; ausência de indicadores sistemáticos de avaliação.	Fernandes (2020); Souza e Silva (2010); Belloni (2009).
Fatores Ambientais e Climáticos	Chuvas intensas e distâncias extensas prejudicam encontros presenciais.	Inerente ao contexto amazônico.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os desafios do Sistema UAB no IFAM evidenciam a complexidade de implementar a EaD em contextos amazônicos, marcados por dificuldades logísticas como acesso fluvial, altos custos, instalações inadequadas, instabilidade elétrica e conectividade precária (Moura, 2018; Belloni, 2009; Moore; Kearsley, 2011). Somam-se a isso a carência e rotatividade de tutores devido à falta de estabilidade e bolsas defasadas, sobrecarga de gestores, entraves burocráticos e fragilidade na comunicação institucional (Fernandes, 2020; Santos, 2024; Marques, 2021). No campo pedagógico, destacam-se o baixo letramento digital dos discentes, evasão elevada, falta de materiais

adaptados, estágios insuficientes, estigma social contra a EaD e pouca integração comunitária (Moran, 2009; Gomes, 2019; Ribeiro, 2017). Persistem ainda entraves institucionais, como a ausência de plano de carreira para tutores, dependência de fomento externo, instabilidade orçamentária, falta de indicadores de monitoramento e fatores ambientais adversos (Belloni, 2009; Fernandes, 2020). Tais dificuldades, de natureza estrutural, humana, pedagógica e institucional, limitam a efetividade da política pública e reforçam a necessidade de soluções integradas e sustentáveis para consolidar a EaD como instrumento de democratização do ensino superior na Amazônia (Souza; Silva, 2010).

4.3 O Sistema UAB no IFAM - Possibilidades

As possibilidades de fortalecimento do Sistema UAB no IFAM são múltiplas e dialogam diretamente com os desafios identificados. O cenário amazônico, apesar das limitações estruturais, apresenta oportunidades que podem ser aproveitadas por meio de estratégias inovadoras, parcerias institucionais e investimentos em tecnologia e formação.

Quadro 3 - Resumo das possibilidades identificadas no Sistema UAB no IFAM

Categoria	Possibilidades Identificadas	Autores/Fontes
Infraestrutura e Logística	Parcerias com prefeituras; adoção de energia solar; transporte compartilhado; criação de polos fluviais móveis.	Marques (2021); Moura (2018); Moran (2009); Gomes (2019)
Conectividade e Tecnologia	Expansão do acesso à internet por satélite/radio; pacotes de dados subsidiados; laboratórios de informática comunitários; Ambientes virtuais responsivos; tecnologias offline.	Litto e Formiga (2009); Moore e Kearsley (2011)
Recursos Humanos	Formação continuada de tutores e docentes; capacitação de gestores; políticas de valorização e retenção; planos de carreira.	Moran (2009); Moura (2018); Fernandes (2020); Belloni (2009)
Inovação Pedagógica	Incentivo à pesquisa aplicada; redes colaborativas de docentes; metodologias ativas; tutoria híbrida; materiais didáticos contextualizados; programas de apoio pedagógico.	Ribeiro (2017); Belloni (2009); Moore e Kearsley (2011); Gomes (2019); Litto e Formiga (2009)
Gestão e Governança	Núcleo permanente de EaD; automatização de processos; maior autonomia	Santos (2024); Marques (2021); Belloni (2009)

	administrativa dos polos; indicadores de desempenho e relatórios sistemáticos.	
Integração com a Comunidade	Ampliação de estágios; ações de extensão universitária; campanhas de valorização da EaD; parcerias com secretarias de educação e associações comunitárias/indígenas.	Albuquerque (2023); Ribeiro (2017); Belloni (2009); Gomes (2019)
Sustentabilidade e Financiamento	Inserção da EaD no PDI; diversificação das fontes de financiamento; bolsas permanentes; editais regulares.	Santos (2024); Fernandes (2020); Souza e Silva (2010)

Fonte: Elaboração própria (2025).

As possibilidades de fortalecimento do Sistema UAB no IFAM envolvem medidas estruturais, pedagógicas, de gestão e de integração comunitária. Estratégias como parcerias com prefeituras e governos locais, uso de energia solar, transporte compartilhado e polos fluviais móveis podem reduzir barreiras logísticas (Marques, 2021; Moura, 2018; Moran, 2009; Gomes, 2019). O avanço da conectividade exige convênios com empresas de telecomunicação, pacotes de dados subsidiados e criação de laboratórios de informática com tecnologias responsivas e offline (Litto; Formiga, 2009; Moore; Kearsley, 2011; Santos, 2024). A valorização de tutores e docentes demanda formação continuada, planos de carreira e bolsas permanentes (Belloni, 2009; Fernandes, 2020), enquanto metodologias ativas, tutoria híbrida e materiais contextualizados podem reduzir a evasão e aumentar o engajamento (Gomes, 2019). No campo da gestão, a criação de um núcleo permanente de EaD, maior autonomia dos polos, automação de processos e monitoramento por indicadores fortalecem a institucionalização (Belloni, 2009; Marques, 2021; Santos, 2024). Já a integração comunitária deve ser ampliada por estágios, extensão universitária e parcerias locais, além de campanhas de valorização da EaD para superar estigmas (Ribeiro, 2017; Gomes, 2019). Por fim, a inserção da EaD no PDI, a diversificação de financiamentos e a manutenção de editais regulares garantem a sustentabilidade da modalidade (Souza; Silva, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) evidenciou a relevância do programa para a

interiorização do ensino superior, a formação inicial e continuada de professores e a ampliação de oportunidades educacionais em regiões historicamente excluídas. Desde sua adesão em 2012, a UAB tem contribuído para superar barreiras geográficas e sociais, demonstrando capacidade de adaptação às demandas locais, embora enfrente entraves estruturais, tecnológicos e de gestão que limitam sua plena efetividade.

Do ponto de vista teórico, o estudo reforça a compreensão da EaD como política pública estratégica, vinculada à inclusão social e ao desenvolvimento regional, sustentada por mediação pedagógica, gestão integrada e infraestrutura tecnológica (Moran, 2009; Belloni, 2009; Moore; Kearsley, 2011). Ao adotar uma perspectiva histórico-prospectiva, a pesquisa preenche lacunas acadêmicas e contribui para compreender como os contextos amazônicos moldam a implementação da UAB, oferecendo subsídios relevantes para gestores, formuladores de políticas e profissionais da área.

Na dimensão prática e social, o estudo destaca estratégias para superar desafios logísticos, ampliar a conectividade, fortalecer a formação de recursos humanos e integrar polos, comunidade e instituição. Evidencia também o papel da UAB como instrumento de justiça educacional, garantindo acesso à educação superior pública e gratuita para populações ribeirinhas, indígenas e de municípios distantes. Como limitações, o recorte institucional do IFAM restringiu a análise a coordenadores e documentos, não incluindo percepções de discentes, egressos e tutores. Sugere-se que futuras pesquisas explorem outros sujeitos, os impactos socioeconômicos nos municípios atendidos, os fatores de evasão e permanência, a contextualização curricular e o papel das parcerias interinstitucionais na sustentabilidade da EaD. Conclui-se que consolidar a UAB exige não apenas investimentos financeiros e tecnológicos, mas também políticas institucionais de valorização, inovação pedagógica e integração contínua com as demandas amazônicas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. **Universidade Aberta do Brasil: políticas e perspectivas contemporâneas**. Brasília: Capes, 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Capes. **Portaria Capes nº 183, de 21 de outubro de 2016**. Regulamenta critérios e procedimentos do Sistema UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 out. 2016.

BRASIL. Capes. **Portaria Capes nº 309, de 27 de setembro de 2024**. Define critérios de seleção e pagamento das bolsas UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 set. 2024.

CAPES. **Sistema UAB abrange 150 instituições de ensino superior**. *Portal CAPES*. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/sistema-uab-abrange-150-instituicoes-de-ensino-superior. Acesso em: 23 set. 2025.

FERNANDES, R. T. **Políticas públicas de financiamento para educação a distância no Brasil: um estudo sobre bolsas e fomento**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2020.

GOMES, A. P. **Educação a distância e inclusão social: impactos do sistema UAB na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**. Disponível em: https://sig.ifam.edu.br/sigaa/. Acesso em: 23 set. 2025.

KRUGER, J. M. **Metodologia da Pesquisa em Administração: em linguagem descomplicada**. Curitiba: Bagai, 2023.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARQUES, S. **Cooperação federativa na educação superior à distância: análise do Sistema UAB**. Campinas: Autores Associados, 2021.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, J. M. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

MOURA, J. L. **Gestão multipartite da educação superior à distância: desafios e estratégias no contexto da UAB**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

RIBEIRO, L. S. **Universidade Aberta do Brasil e desenvolvimento regional: uma análise das parcerias institucionais**. Maringá: Eduem, 2017.

SANTOS, F. M. **Sustentabilidade acadêmica e tecnológica da educação a distância pública no Brasil**. Uberlândia: Edufu, 2024.

SOUZA, M. F.; SILVA, J. E. **Educação a distância no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Brasília: Liber Livro, 2010.

Sobre os autores

Juliano Milton Kruger

Doutor em Administração e em Educação. Pós-doutorando em Economia. Mestre em Gestão e em Educação. Bacharel em Administração, Contabilidade, Economia e Licenciado em Matemática. É professor de carreira da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e do Instituto Federal do

Amazonas (IFAM), atuando como professor permanente nos mestrados PROFEI/IFAM, PROFCOMP/UEA e PROFEDUCATEC/UEA. Coordena o MBA em Gestão e Empreendedorismo Contábil da UEA. É conselheiro do CONSUNIV/UEA e coordenador do Curso Regular de Ciências Contábeis da ESO/UEA. Também atua como consultor de negócios nas áreas de Empreendedorismo e Gestão da Inovação. Foi Coordenador Geral UAB/IFAM entre 2020 e 2023.
E-mail: juliano.kruger@ifam.edu.br e jmkruger@uea.edu.br

Tania Midian Freitas de Souza
Doutoranda em Educação (Unades). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFAM). Licenciada em Letras (UFAM). Possui várias especializações nas áreas de educação, gestão e psicologia. Foi Coordenadora Adjunta UAB/IFAM nos períodos de 2014-2016/2019-2023 e Coordenadora Geral de 2017-2019. Integra o corpo docente do IFAM nos cursos de graduação e pós-graduação. Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos.
E-mail: tania.souza@ifam.edu.br

Josiane Rodrigues da Silva
Doutora e Mestra em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Amazonas. Possui formação em Engenharia de Computação pela Universidade do Estado do Amazonas. Professora do Instituto Federal do Amazonas. Atualmente é Coordenadora Geral UAB/IFAM.

E-mail: josiane.silva@ifam.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

A TUTORIA PRESENCIAL E SUA SISTEMATIZAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS E DESAFIOS NA EaD

IN-PERSON TUTORING AND ITS SYSTEMATIZATION IN THE STATE OF PERNAMBUCO: REFLECTIONS ON PRACTICES AND CHALLENGES IN EaD

TUTORÍA PRESENCIAL Y SU SISTEMATIZACIÓN EN EL ESTADO DE PERNAMBUCO: REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS Y DESAFÍOS EN EaD

José Wantuir Queiroz de Almeida
Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco

Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho
Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco

RESUMO. A Educação a Distância (EaD) consolidou-se no Brasil como uma política pública de expansão do acesso ao ensino superior, tendo o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) papel estratégico nesse processo. Nesse contexto, a Tutoria Presencial constitui elemento central, atuando como elo entre estudantes e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Este artigo tem como objetivo analisar as atribuições da Tutoria Presencial e discutir a experiência de sistematização realizada no Estado de Pernambuco, destacando contribuições para a permanência e a qualidade na EaD. O procedimento metodológico é qualitativo através da análise documental entre as atividades previstas no documento de Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial e as atribuições definidas para os Tutores Presenciais no âmbito do Sistema UAB. Os resultados apontam que, enquanto a Tutoria Presencial envolve funções pedagógicas, administrativas e de mediação sociocognitiva, a sistematização pernambucana inovou ao instituir instrumentos de monitoramento como checklists, relatórios e procedimentos de busca ativa, permitindo maior acompanhamento da trajetória do estudante e mensurando a atividade do Tutor Presencial, indicativo importante para a avaliação de sua ação. Conclui-se que a experiência de Pernambuco reforça a importância da Tutoria Presencial na redução da evasão e no fortalecimento da EaD pública, ficando claro que sua função vai além de um simples apoio operacional. Além de possibilitar a criação de parâmetros sobre atuação do Tutor Presencial na execução de suas atribuições, em relação à permanência e suporte aos estudantes.

Palavras-chave: Tutoria Presencial. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Pernambuco. Evasão.

ABSTRACT. Distance Education (DE) has established itself in Brazil as a public policy for expanding access to higher education, with the Brazilian Open University System (UAB) playing a strategic role in this process. In this context, in-person tutoring is a central element, acting as a link between students and Public Higher Education Institutions (PHEIs). This article aims to analyze the responsibilities of in-person tutoring and discuss the systematization experience carried out in the state of Pernambuco, highlighting contributions to retention and quality in distance education. The methodological approach is qualitative, using documentary analysis of the activities outlined in the document "Systematization of

CC BY

Monitoring of In-Person Tutoring Actions" and the responsibilities defined for in-person tutors within the UAB System. The results indicate that, while in-person tutoring involves pedagogical, administrative, and socio-cognitive mediation functions, the Pernambuco systematization innovated by establishing monitoring tools such as checklists, reports, and active search procedures, allowing for greater monitoring of student progress and measuring the tutor's activity, an important indicator for evaluating their work. The conclusion is that the Pernambuco experience reinforces the importance of in-person tutoring in reducing dropout rates and strengthening public distance education. It is clear that its role goes beyond simple operational. Support and enables the creation of parameters for performance in the execution of its responsibilities, regarding student retention and support.

Keywords: In-person Tutoring. Distance Education. Open University of Brazil. Pernambuco. Dropout.

RESUMEN. La Educación a Distancia (ED) se ha consolidado en Brasil como una política pública para ampliar el acceso a la educación superior, y el Sistema Universitario Abierta (UAB) desempeña un papel estratégico en este proceso. En este contexto, la tutoría presencial es un elemento central, actuando como vínculo entre los estudiantes y las Instituciones Públicas de Educación Superior (IESP). Este artículo busca analizar las responsabilidades de la tutoría presencial y discutir la experiencia de sistematización llevada a cabo en el estado de Pernambuco, destacando sus contribuciones a la retención y la calidad de la educación a distancia. El enfoque metodológico es cualitativo, mediante el análisis documental de las actividades descritas en el documento "Sistematización del Seguimiento de las Acciones de Tutoría Presencial" y las responsabilidades definidas para los tutores presenciales dentro del Sistema UAB. Los resultados indican que, si bien la tutoría presencial implica funciones de mediación pedagógica, administrativa y sociocognitiva, la sistematización de Pernambuco innovó al establecer herramientas de monitoreo como listas de verificación, informes y procedimientos de búsqueda activa, lo que permite un mayor seguimiento del progreso estudiantil y la medición de la actividad del tutor, un indicador importante para evaluar su trabajo. La conclusión es que la experiencia de Pernambuco refuerza la importancia de la tutoría presencial para reducir la deserción escolar y fortalecer la educación pública a distancia. Es evidente que su función va más allá del simple apoyo operativo. Permite la creación de parámetros de desempeño en el desempeño de sus responsabilidades, en lo que respecta a la retención y el apoyo estudiantil.

Palabras clave: Tutoría presencial. Educación a distancia. Universidad Abierta de Brasil. Pernambuco. Abandono escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil expandiu-se e se consolidou como uma modalidade de ensino superior, especialmente com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A UAB, em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), Estados e Municípios, na busca de interiorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, democratizando o acesso ao ensino superior e como um mecanismo de alcançar as Metas 12, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Nesse contexto, os Polos de Apoio Presencial se estabeleceram como um braço operacional das IPES, sendo o local onde os estudantes têm acesso a atividades

essenciais como biblioteca, laboratórios e aulas presenciais. Uma figura profissional que se destaca nesses polos é o Tutor Presencial, cuja atuação tem se mostrado fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, que, em particular, atua nos Polos EaD UAB como um mediador pedagógico, apoio administrativo e referência socioafetiva para os estudantes, aproximando-os das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

O estado de Pernambuco, propôs-se um modelo sistematizado de monitoramento e acompanhamento das ações da Tutoria, com vistas à redução da evasão e à qualidade. Diante desse cenário, este artigo objetiva analisar as atribuições da Tutoria Presencial e discutir a sistematização da Tutoria realizada em Pernambuco, destacando suas contribuições para a permanência e a qualidade da EaD pública, tendo como procedimento metodológico de forma qualitativa através da análise documental com a associação entre as atividades previstas no documento de Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial e as atribuições definidas para os Tutores Presenciais no âmbito do Sistema UAB.

O artigo está dividido nas seguintes seções: primeiro, a Tutoria Presencial é discutida, seguida pela Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial. Logo após, são apresentados os Procedimentos Metodológicos, os Resultados e Análises e, por fim, as Considerações.

2 TUTORIA PRESENCIAL

A figura do Tutor Presencial vem se moldando a partir da criação dos Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB, configurando-se como peça-chave no suporte aos estudantes. Diferentes normativas da CAPES como a Portaria nº 183/2016, a Portaria nº 15/2017 e a Instrução Normativa nº 2/2017 detalham suas atribuições. Tendo assim, na Ficha de Cadastro/Termo de Compromisso do Tutor do Sistema UAB, presente no Anexo VII da Portaria CAPES nº 183/2016 as atribuições que incluem:

> mediar a comunicação entre professores e cursistas, acompanhar atividades conforme cronograma, apoiar no desenvolvimento de atividades docentes, manter contato regular com os estudantes, elaborar relatórios mensais e apoiar operacionalmente atividades presenciais (BRASIL, 2016).

Mais do que executar tarefas administrativas, o Tutor Presencial desempenha papel pedagógico essencial, conforme Martins (2003. p.7), em seu material intitulado

"Teoria e prática tutorial e Educação a Distância", remete que a figura do Tutor, descreve a outras nomenclaturas tais como, orientador acadêmico, facilitador, admitindo-se, porém, a base das atividades desempenhadas. Pois ele orienta, estimula e provoca o estudante a construir conhecimento de forma autônoma, mediando relações entre material didático, professores-formadores e cursistas. Trata-se, portanto, de um profissional que atua na dimensão cognitiva, afetiva e social do processo educativo, fortalecendo vínculos e prevenindo situações de evasão. Na literatura, conforme Martins (2003, p.12) a Tutoria é reconhecida como uma atividade docente, parte de uma rede de polidocência que sustenta a EaD.

O papel do Tutor na EaD é central para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, agindo como um guia que os orienta, estimula e provoca a construir seu próprio conhecimento. No âmbito do Sistema UAB, de acordo Almeida *et al.* (2023, p. 3) a Tutoria é dividida em duas categorias: a Tutoria Virtual, que acompanha os estudantes a distância por meio de tecnologias de informação e comunicação, e a Tutoria Presencial, que se encontra mais próxima dos estudantes nos Polos de apoio.

A pesquisa de Veloso e Mill (2020, p.1) aponta que a Tutoria pode ser considerada uma atividade docente, apesar de que as condições de trabalho não condizem com a importância e complexidade de suas funções. O estudo de Bizarria *et al.* (2015, p. 11) destaca que o Tutor é relevante para a permanência do estudante, pois estabelece uma relação interpessoal e afetiva, acolhendo as especificidades dos estudantes.

Recentemente, com do Decreto nº 12.456, de 2025, e da Portaria MEC nº 506, de 2025, a função de Tutoria Presencial na Educação a Distância (EaD) é redefinida e assume uma nova nomenclatura e papel estratégico: o mediador pedagógico. Ao contrário do tutor, que agora possui uma função estritamente administrativa, o mediador pedagógico atua sob a supervisão do professor regente e é responsável pela mediação direta com os estudantes (Brasil, 2025). Assemelhando-se com as ações da Tutoria que viam sendo vivenciadas, por essa razão, o termo Tutor utilizado nesse trabalho, tem referência antes do Decreto e Portaria mencionada.

Portanto, conclui-se que a atuação da Tutoria Presencial ou Mediador Pedagógico vai além das atribuições formais, preenchendo uma lacuna na assistência estudantil nos Polos. As ações dos Tutores, de acordo Almeida *et. al* (2023, p. 13), buscam a

aproximação com os estudantes, promovendo a equidade e a inclusão. O foco principal é auxiliar os estudantes em sua jornada acadêmica, especialmente em seus primeiros passos, com o uso de tecnologias como internet, computadores, celular e programas.

3 SISTEMATIZAÇÃO DA TUTORIA EM PERNAMBUCO

O Estado de Pernambuco tem se destacado por iniciativas pioneiras de organização da Tutoria Presencial, conforme apresentada no material elaborado por Almeida *et. al* (2023) intitulado "Atribuições da Tutoria Presencial no âmbito dos Polos UAB no Estado de Pernambuco", que apresenta relatos dos Coordenadores de Polos EaD UAB e Assistentes à Docência, e o material elaborado por Costa e Almeida (2023) com o título "Refletindo sobre a evasão na EaD: um estudo com Assistentes à Docência nos Polos EaD UAB de Pernambuco", estudo realizado com os Assistente à Docência em 2019, que apresenta um perfil e ações da Tutoria Presencial. A partir dessas publicações o Fórum Estadual dos Polos EaD UAB (FEPUAB/PE) em dezembro de 2023, estruturou um modelo de monitoramento sistematizado que busca fortalecer o acompanhamento dos estudantes e reduzir índices de evasão. Essa sistematização apoia-se em instrumentos claros e compartilhados entre Tutores, Assistentes à Docência e Coordenação de Polos.

Dentre eles, destacam-se: checklists semanais de tutoria; monitoramento de acesso ao AVA com protocolos de busca ativa em caso do último acesso seja superior a sete dias; relatórios semestrais por turma; e consolidação de dados para avaliar indicadores e ajustar estratégias. Essa metodologia permitiu maior integração entre os diferentes agentes da Tutoria e contribuiu para personalizar o atendimento ao estudante, criando condições de intervenção precoce diante de sinais de risco de evasão. Mais do que uma prática administrativa, a sistematização configura-se como uma política pedagógica de acompanhamento, que reconhece o Tutor como protagonista no processo de permanência do estudante.

Além disso, a experiência pernambucana dialoga com os desafios nacionais apontados pelo MEC como a necessidade de institucionalizar políticas de acolhimento e monitoramento do Sistema UAB. Assim, Pernambuco oferece um modelo replicável para outros estados.

Dessa forma, a seguir apresentamos uma análise das ações previstas na Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial, em articulação com as atribuições descritas na Ficha de Cadastro/Termo de Compromisso do Tutor do Sistema UAB, ressaltando sua contribuição para a permanência dos estudantes e para a qualidade da Educação a Distância.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico adotado foi à análise documental que de acordo com Lima Junior *et. al* (2021, p.42), caracteriza-se pela utilização exclusiva de dados provenientes de documentos, visando extrair informações que possibilitem compreender determinado fenômeno. Trata-se de um procedimento que recorre a métodos e técnicas específicas de captação, compreensão e análise de um conjunto de documentos considerados como um banco de dados heterogêneo. Então, foi realizada a associação entre as atividades previstas no documento de Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial e as atribuições definidas para os Tutores Presenciais no âmbito do Sistema UAB.

Assim, a pesquisa tem um caráter qualitativo de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38, *apud* Lima Junior *et al*., 2021 p. 40) que Análise Documental pode configurar-se como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja para complementar informações obtidas por outros métodos, seja para revelar novos aspectos de um tema ou problema. Com isso, possibilita analisar as atribuições da Tutoria Presencial e discutir a sistematização da tutoria realizada em Pernambuco, destacando suas contribuições para a permanência e a qualidade da EaD pública.

Para isso, procedeu-se à leitura do material normativo, à identificação das atividades previstas (como checklists, relatórios, registros no AVA e busca ativa) e à sua posterior associação com as atribuições formais do Tutor, de forma a construir associações adequadas entre as dimensões pedagógicas, administrativas e de acompanhamento dos estudantes.

Salientamos que não é uma pesquisa bibliográfica, pois, conforme Lima Junior *et. al* (2021, p.42) os documentos utilizados numa pesquisa bibliográfica são documentos de domínio científico, que já tenham recebido tratamento analítico. No caso dessa pesquisa,

os documentos analisados não apresentam um tratamento científico. Com isso, esse procedimento permitiu não apenas evidenciar a coerência entre normas e práticas, mas também interpretar criticamente o papel estratégico da Tutoria Presencial na EaD.

4.1 Check List Tutoria

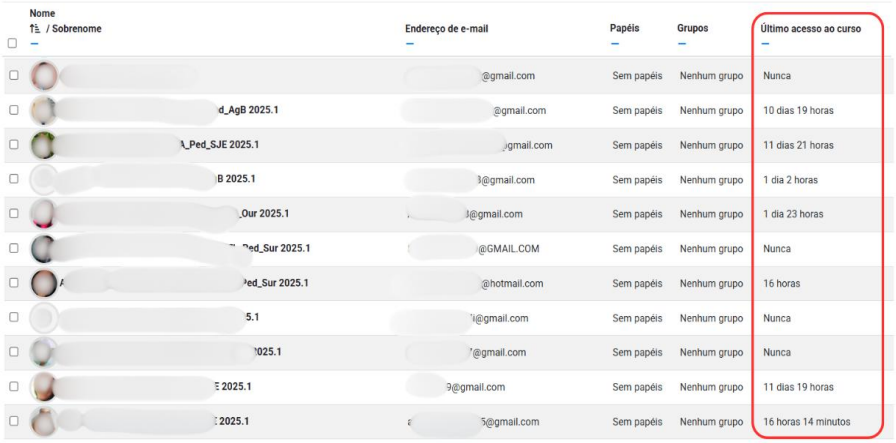
A função de registrar semanalmente as ações do Tutor, incluindo a divulgação dos horários de atendimento, a organização das atividades a serem realizadas pelos estudantes (agenda) e o monitoramento do acesso destes ao AVA, está diretamente relacionada às suas atribuições de mediar a comunicação entre professor e estudantes, acompanhar as atividades acadêmicas, assegurar a regularidade de acesso ao ambiente virtual e manter contato permanente com os estudantes para apoiar a realização das atividades.

O registro sistemático das ações do Tutor Presencial, embora contribua para organizar e tornar visível sua atuação, permitindo acompanhar a execução das tarefas e subsidiar estratégias de permanência e combate à evasão, por outro lado, tende a reduzir a complexidade do trabalho do Tutor a indicadores formais de desempenho, que nem sempre refletem a efetividade de sua mediação pedagógica e do apoio prestado aos estudantes. A centralidade dada a esse registro como mecanismo de avaliação pode reforçar uma lógica de controle e fiscalização, em detrimento de uma valorização qualitativa do papel do Tutor, que exige flexibilidade, escuta atenta e capacidade de articulação. Assim, ainda que o processo seja útil para a gestão e monitoramento, é preciso reconhecer seus limites e problematizar até que ponto ele de fato contribui para a melhoria da qualidade da EaD ou se apenas reforça uma prática avaliativa padronizada, distante da realidade cotidiana das necessidades dos estudantes e do trabalho docente ampliado.

4.2 Acompanhamento de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem

O Tutor deve registrar os dias decorridos desde o último acesso dos estudantes em cada disciplina, informação presente no AVA, conforme figura 01 a seguir:

Figura 01- Área do participante da disciplina no AVA e o dado do último acesso.



Nome / Sobrenome	Endereço de e-mail	Papéis	Grupos	Último acesso ao curso
	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
d_AgB 2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	10 dias 19 horas
_Ped_SJE 2025.1	gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	11 dias 21 horas
B 2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	1 dia 2 horas
Our 2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	1 dia 23 horas
Ped_Sur 2025.1	@GMAIL.COM	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
Ped_Sur 2025.1	@hotmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	16 horas
5.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
E 2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	11 dias 19 horas
2025.1	5@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	16 horas 14 minutos

Fonte: Adaptado do AVA de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) 2025.

Quando esse período ultrapassa sete dias, torna-se obrigatória a realização da busca ativa, por meio da qual o Tutor deve identificar possíveis causas da ausência e buscar estratégias para restabelecer o vínculo do estudante com o curso.

A execução dessa prática é frequentemente apresentada como fundamental no enfrentamento da evasão, uma vez que fornece um indicador objetivo para sinalizar estudantes em risco de abandono. Porém, não deve ser como uma única forma de acompanhamento, pelo simples critério de ausência superior a sete dias no AVA, pois corre o risco de reduzir a complexidade do processo de permanência estudantil a um dado quantitativo e superficial. A busca ativa, nesse formato, impõe ao Tutor uma função de vigilância constante, muitas vezes sem oferecer condições efetivas de apoio pedagógico ou institucional que respondam às múltiplas razões que levam o estudante a se afastar.

4.3 Registro da busca ativa

É o documento que o Tutor preenche para o Assistente à Docência. Ele detalha as dificuldades enfrentadas para entrar em contato com os estudantes que apresentam indicativos de evasão, as estratégias de contato utilizadas e as anotações sobre as causas do seu afastamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Com base nas informações do registro, o Assistente à Docência e o Tutor colaboram na elaboração de um plano de busca ativa com objetivo de que o estudante retome e/ou mantenha seu vínculo com a Instituição Pública de Ensino Superior (IPES).

A busca ativa é apresentada como parte da atribuição do Tutor de manter contato permanente com os estudantes e mediar suas atividades acadêmicas. Contudo, essa ação acaba sendo utilizada não apenas como estratégia de apoio ao estudante, mas também como critério de aferição do desempenho do próprio Tutor, vinculando-se diretamente à manutenção de sua bolsa. Tal lógica revela uma contradição: ao mesmo tempo em que se anuncia a busca ativa como um mecanismo pedagógico voltado à permanência dos estudantes, na prática, ela se transforma em um dispositivo de controle sobre o Tutor, submetendo sua atuação a métricas quantitativas baseadas no número de contatos ou de estudantes acompanhados.

4.4 Acompanhamento da Tutoria Presencial

O Assistente à Docência ou o Coordenador do Polo EaD é responsável por registrar e avaliar as atividades da Tutoria Presencial. Isso é feito por meio de um checklist, que detalha, por semana, as atividades previstas e os nomes dos Tutores.

O objetivo desse acompanhamento é avaliar continuamente a atuação da Tutoria Presencial, verificando se as seguintes ações foram realizadas:

- Divulgação do horário de atendimento: Tanto presencial quanto online.
- Divulgação das atividades abertas: Informar os estudantes sobre as tarefas e prazos na agenda do curso.
- Monitoramento do acesso ao AVA: Registrar o tempo de acesso dos estudantes nas disciplinas.

Essa ação está diretamente ligada à função do Assistente à Docência de auxiliar e garantir a qualidade do trabalho da Tutoria Presencial no Polo.

4.5 Consolidação dos Dados da Tutoria Presencial

Essa ação permite analisar o desempenho dos Tutores Presenciais com base em indicadores e metas pré-estabelecidas. Com isso, é possível elaborar relatórios semestrais e obter dados para ações mais assertivas.

O objetivo principal é identificar quais Tutores ou cursos precisam de suporte adicional para executar as tarefas previstas na sistematização do monitoramento.

Este é um documento fundamental para priorizar as ações e avaliar o comprometimento de cada Tutor.

4.6 Relatório Semestrais por Turma

Este documento compila e analisa os dados obtidos durante o monitoramento da Tutoria Presencial. O objetivo é compartilhar, com a Coordenação de Tutoria e de Curso, o desempenho dos Tutores nas atividades propostas, bem como as ações de busca ativa realizadas para evitar a evasão de estudantes.

Além disso, o relatório facilita a comunicação com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Ele serve como base para discutir e planejar futuras formações para os tutores, destacando tanto os pontos que precisam de melhoria quanto às ações bem-sucedidas.

4.7 Resultados e análise

A Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial configura-se como uma estratégia essencial para o fortalecimento da Educação a Distância (EaD), sobretudo na prevenção da evasão estudantil e uma orientação na execução da atividade de Tutoria. O texto orientador elaborado pelo Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco (FEPUAB/PE) transforma as atribuições gerais do Tutor em instrumentos operacionais que possibilitam tanto o acompanhamento do desempenho do estudante quanto a avaliação da própria atuação da Tutoria.

Nesse sentido, observa-se que o monitoramento é construído a partir de uma lógica de instrumentalização das práticas de Tutoria, por meio de checklists, relatórios periódicos e registros sistemáticos. Tais dispositivos permitem transformar atribuições de mediar a comunicação entre professor e estudantes, acompanhar atividades, apoiar na avaliação e elaborar relatórios antes descritos de modo normativo e amplo, em ações mensuráveis e verificáveis. A padronização do acompanhamento, seja pelo registro de acessos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou pela elaboração de relatórios

quinzenais e semestrais, contribui para o estabelecimento de indicadores concretos de desempenho.

Ao conseguir mensurar as Ações de Tutoria, podemos ter dados cujos vão auxiliar na objetividade da realização de busca ativa e na identificação das dificuldades dos estudantes. Essa ação confere materialidade à atribuição que o Tutor deve estabelecer contato permanente com os estudantes e mediar suas atividades, ao mesmo tempo em que insere a Tutoria em uma lógica de responsabilização compartilhada com a gestão do curso. Costa e Almeida (2023, p. 11) apontam que a busca ativa e o atendimento humanizado constituem práticas eficazes para reduzir a evasão, reforçando o papel do Tutor como elo entre estudantes e instituições.

Então, em Pernambuco, foi estabelecida uma padronização para as ações da Tutoria Presencial em todos os 32 polos ativos em 2024. Essa iniciativa visa garantir que as atividades dos Tutores sejam uniformes e eficazes, ficando claro que a função do Tutor vai além de um simples apoio operacional. E possibilitou a criação de parâmetros sobre atuação da Tutoria Presencial em Pernambuco, na execução de suas atribuições, em relação à permanência e suporte aos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tutoria Presencial constitui elemento fundamental na mediação pedagógica, socioafetiva e administrativa dos Polos EaD do Sistema UAB. Sua relevância extrapola as atribuições formais, alcançando dimensões de acolhimento e permanência que são decisivas para a qualidade da EaD pública no Brasil. O caso de Pernambuco demonstra que a Sistematização e Monitoramento das Ações de Tutoria, por meio de checklists, monitoramentos, relatórios e busca ativa, contribui para reduzir a evasão, fortalecer vínculos e garantir maior efetividade no acompanhamento do estudante.

Portanto, com o Decreto nº 12.456, 19 de maio de 2025, e a Portaria MEC nº 506, 10 de julho de 2025, a função de Tutoria Presencial é redefinida para Mediador Pedagógico, com atribuições que incluem esclarecer dúvidas, contribuir para a interação docente-discente, acompanhar atividades presenciais e a distância, e realizar atendimentos nos polos. Fortalecendo a necessidade de instrumentos mensuráveis e de acompanhamento da execução de suas tarefas. Essa reestruturação demonstra que o

sucesso da EaD não depende de um conceito genérico de tutoria, mas sim da valorização e da correta atribuição das responsabilidades pedagógicas ao mediador, que se torna a figura central para o engajamento, a permanência e o apoio acadêmico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Wantuir Queiroz de. *et al*. **Atribuições da Tutoria Presencial no âmbito dos Polos UAB no Estado de Pernambuco.** In: 4º CONGRESSO NORDESTINO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA., 2023, João Pessoa - PB. p.1-15.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida; SILVA, Maria Aparecida da; TASSIGNY, Mônica Mota; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. **Papel do tutor no combate à evasão na EAD: percepções de profissionais de uma instituição de ensino superior.** Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 20, n. 1, p. 84 102, jan./jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. LEI N° 13.005/2014: Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, Brasília- DF: Diário Oficial da União, ano 2014, 25 jun. 2014. Disponível em: https://link.ufms.br/pw1nl. Acesso em: 2 ago. 2025

BRASIL, **Portaria CAPES nº 183**, de 21/10/2016 – Diretrizes para concessão e pagamento de bolsas do Sistema UAB; Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/REA/14112017-REA Portaria-183-de-Bolsas-UAB.pdf. Acessado em: 20 mai. 2025.

BRASIL**, Instrução Normativa CAPES nº 2**, 19 de abril de 2017 – Procedimentos de pagamentos e parâmetros atinentes à concessão de bolsas do Sistema UAB; Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/REA/14112017-REA Instrucao-Normativa-DED-No-02-BOLSAS-UAB-REA.pdf. Acesso em: 20 de mai. 2025.

BRASIL, **Portaria da CAPES nº 101**, de 8 de maio de 2018, Estabelece atribuições, formas de ingresso e parâmetros atinentes aos Assistentes à Docência regulamentados pela Portaria CAPES n° 183 de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria CAPES n° 15 de 23 de janeiro de 2017 e pela Portaria n° 139 de 13 de julho de 2017. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/10052018-PORTARIA N-101-DE-8-DE-MAIO-DE-2018.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025

BRASIL, **Decreto nº 12.456,** de 19 de maio de 2025**,** Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos

superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-63039863. Acesso em 30 ago. 2025

BRASIL, **Portaria MEC nº 506,** de 10 de julho de 2025**,** Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação, no que se refere à formação acadêmica e às atribuições do corpo docente, dos mediadores pedagógicos, dos tutores e dos responsáveis pelos Polos de Educação a Distância - Polos EaD, às atividades presenciais e avaliações de aprendizagem, aos materiais didáticos e plataformas digitais, bem como à criação, funcionamento, alteração de endereço e extinção dos Polos EaD. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361. Acesso em: 30 ago. 2025

COSTA, Gerlaine Henrique da; ALMEIDA, José Wantuir Queiroz de. **Refletindo sobre a evasão na EaD: um estudo com Assistentes à Docência nos Polos EaD UAB de Pernambuco**. In: 4º CONGRESSO NORDESTINO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA,, 2023, João Pessoa - PB.p.1-16.

FÓRUM ESTADUAL DOS POLOS UAB DE PERNAMBUCO - FEPUAB. **Sistematização do Monitoramento das ações da Tutoria Presencial**. ENCONTRO DO FÓRUM ESTADUAL DOS POLOS UAB DE PERNAMBUCO - FEPUAB/PE, 2023.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Acesso em 30 ago.2025.

MARTINS, Onilza. **Teoria e prática tutorial e Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2003

VELOSO, Braian.; MILL, Daniel. **Tutoria no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma análise dos tutores presenciais e virtuais**. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-17, jan./dez. 2020.

Sobre os autores

José Wantuir Queiroz de Almeida
Professor, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEPB, Coordenador do Polo EaD UAB de Santa Cruz do Capibaribe– PE.
E-mail: riutnaw@hotmail.com

Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho,
Professora, Coordenadora Polo UAB Tabira-PE, Presidente do Fórum dos Polos UAB de Pernambuco – FEPUAB/PE, Doutoranda da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil;

E-mail: lyedjasymea@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-3177-1241

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE LICENCIANDOS(AS) DA UAB/UFAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Messias da Silva Aguiar
Universidade Federal de Alagoas

Lilian Kelly de Almeida Figueiredo Voss
Universidade Federal de Alagoas

RESUMO. O relato de experiência em questão, evidencia a pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), vigência 2024/2025, a qual investigou os avanços e desafios das ações de internacionalização na formação dos(as) licenciandos(as) da Universidade Aberta do Brasil (UAB), dos cursos ofertados pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), promovidas pela Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied), em parceria com a Assessoria de Intercâmbio Internacional (ASI). A hipótese que sustentou o estudo é que tais ações ampliaram a qualificação acadêmica ao integrar diferentes culturas por meio de tecnologias digitais, possibilitando experiências formativas à distância. A natureza da pesquisa é de cunho qualitativa, amparando-se nas abordagens de pesquisa descritiva e comparada, a pesquisa analisou as atividades consolidadas nos cursos da UAB/Ufal, considerando o contexto das instituições parceiras e a utilização das tecnologias no Ensino Superior. Fundamentou-se em autores como Gray (2012), Madeira (2011), Morosini (2019) e Voss (2016), além de documentos normativos. A coleta de dados ocorreu por observação indireta das atividades desenvolvidas nos polos, com foco na compreensão crítica do processo formativo e na análise dos limites e potencialidades dos investimentos em cooperação internacional. Os resultados da pesquisa desvelam que para haver uma relação profunda com as práticas internacionais, sobretudo, na modalidade a distância, além de uma articulação entre os pares, principalmente com a área ensinada e a pretendida, é necessário compreender o processo histórico de cada universidade parceira.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação a distância. Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) está consolidada na Ufal desde 1998, ano em que foi realizada a primeira aula inaugural do Curso de Pedagogia nessa modalidade, pelo Centro de Educação (Cedu). Em 2002, a UFAL obteve credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 2.631, para ofertar cursos à distância. A partir de então, foram criados polos em municípios alagoanos para a oferta do curso de Pedagogia e de outros cursos.

CC BY

Em 2005, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo MEC, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, foi articulado um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental. Segundo Voss (2016), esse projeto visou sistematizar ações, programas e atividades vinculados às políticas públicas de ampliação, interiorização e democratização do ensino superior gratuito e de qualidade em Alagoas. Nesse mesmo ano, foi criada a Cied, que passou a desempenhar papel central na implementação e gestão de cursos, incluindo graduações, como Física, e pós-graduações, como a Especialização em Mídias na Educação, ofertados principalmente pela UAB. Atualmente, os cursos da UAB/Ufal estão distribuídos em 18 polos, do litoral ao sertão, beneficiando estudantes que antes não tinham acesso ao ensino superior.

Com a expansão da modalidade e, especialmente, durante a pandemia, a EAD consolidou-se em todo o Brasil. Nesse cenário, a Cied/Ufal, em parceria com a ASI, avança na construção de documentos que formalizam processos de internacionalização, permitindo a mobilidade de estudantes que não podem realizar intercâmbios presenciais. Para tal, as tecnologias constituem recurso essencial, sendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ferramentas fundamentais para suporte às atividades propostas.

Assim, este relato de experiência enquadra-se na Trilha Temática II – Qualidade e Institucionalização da EaD, uma vez que surge de uma pesquisa cujo o objetivo buscou contribuir para o aprofundamento do debate sobre a internacionalização na educação superior a distância, analisando criticamente as ações implementadas pela UAB/Cied/Ufal e seus impactos na formação acadêmica e profissional dos(as) licenciandos(as) dos cursos ofertados pela UAB, com o lócus questionador: como as ações de mobilidade internacional implementadas pela UAB/Ufal impactou a formação acadêmica dos(as) licenciandos(as)?

Ao investigar os avanços conquistados e os desafios que ainda são existentes, busca-se não apenas compreender a efetividade dessas iniciativas, mas também apontar caminhos para o aprimoramento das práticas de mobilidade acadêmica mediadas pelas TDIC, favorecendo a democratização do acesso, a qualidade do ensino e o fortalecimento das relações de cooperação entre instituições de ensino, no âmbito local e internacional.

2 CONCEITOS E PERSPECTIVAS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A utilização das TDIC no contexto educacional, sobretudo, em cursos na modalidade a distância, conforme Voss (2016) possibilita a docentes e discentes vivenciarem experiências singulares, capazes de ampliar o ensino e a aprendizagem para um formato sistêmico, interdisciplinar e colaborativo. Nesse sentido, internacionalizar, para Morosini (2019) é parte de um processo contínuo de ação-reflexão, que busca aprimorar práticas pedagógicas e contribuir para a humanização do ensino. Autores como Marginson e Rhoades (2002) conceituam Internacionalização como a globalização do ensino superior, o desenvolvimento do aumento de sistemas educacionais integrados e as relações universitárias além da nação. Desse modo, essa transformação se dá para além da sala de aula, incorporando-se ao cotidiano pessoal, cultural, social e histórico dos sujeitos.

Sobre o papel das tecnologias no ensino superior, Castells (2013), destaca que as tecnologias digitais têm o potencial de transformar radicalmente a educação, especialmente quando utilizadas de maneira integrada e estratégica. O autor supracitado defende que o uso das tecnologias não deve ser apenas um acréscimo ao modelo tradicional de ensino, mas sim um agente transformador das práticas educacionais.

A internacionalização na Educação Superior tem ganhado relevância por apresentar estratégias pedagógicas que ultrapassam as concepções acadêmicas tradicionais de EaD. As concepções contemporâneas enfatizam a sua relevância para a formação cidadã e profissional, sobretudo em um contexto de crescente globalização. Ao promover o diálogo intercultural, a educação superior internacionalizada contribui para o desenvolvimento das competências como pensamento crítico, domínio de línguas estrangeiras e capacidade de trabalho em equipe em contextos multiculturais.

Nessa perspectiva o processo de internacionalização contribui para o campo da Educação ao oferecer um olhar ampliado sobre a mobilidade internacional e sobre o papel das TDIC na prática pedagógica, segundo Hilu e Torres (2014), o entrelaçamento dessas tecnologias, potencializa melhorias e mudanças nos sistemas educacionais, especialmente no ensino superior e no processo de internacionalização.

No caso brasileiro, cursos como o de Pedagogia já incorporam disciplinas voltadas às TDIC, articulando-as com saberes e metodologias de ensino e dialogando com áreas afins. Desse modo, a análise proposta possibilita compreender como a internacionalização,

mediada pelas tecnologias, influencia a formação docente e discente, fortalecendo a integração acadêmica e cultural entre instituições. Além disso, a internacionalização é vista como um fator que fortalece a qualidade acadêmica, amplia a visibilidade institucional e estimula práticas pedagógicas inovadoras.

2.1 Experiências e práticas de internacionalização no contexto da UAB/UFAL

Este relato surge da experiência vivenciada a partir de pesquisa realizada no âmbito do Pibic, ciclo 2024/2025, cujo tema geral foi "**o processo de internacionalização na formação de licenciandos(as) dos cursos de graduação UAB/Ufal**". A investigação fundamentou-se na análise do papel das TDIC nos cursos ofertados UAB/Ufal e universidades parceiras, bem como na compreensão das diretrizes e práticas da internacionalização no ensino superior na modalidade a distância.

O percurso metodológico pautou-se pelos princípios da educação comparada e da análise descritiva, considerando a trajetória de universidades situadas nos países envolvidos na cooperação internacional (Argentina, Chile, Uruguai e Portugal). Essa abordagem permitiu compreender o contexto que viabilizou tais experiências.

Ao longo do estudo, observou-se de forma aprofundada o papel desempenhado pela UAB/Cied na promoção de ações de internacionalização no âmbito da Ufal, por meio do projeto da UAB. Identificou-se que, por meio de iniciativas diversas, a UAB, por intermédio da Cied tem proporcionado oportunidades de mobilidade acadêmica para discentes e docentes que por razões diversas (geográficas, financeiras ou pessoais) dificilmente teriam acesso a intercâmbios presenciais. Neste contexto, as TDIC mostraram-se determinantes para a viabilização dessa mobilidade, assegurando a interação entre a Ufal e as universidades parceiras, possibilitando a oferta de cursos de idiomas para os discentes da UAB/Ufal.

Nesta perspectiva, em parceria com uma estudante do movimento Move la América, e do grupo Discurso, Sentidos e Sociedades (Disenso) ligado ao PPGLL/Ufal buscaram oferecer por meio da mobilidade o curso de Língua estrangeira Espanhola aos alunos com matricula ativa na Ufal. A primeira turma contou com 30 estudantes e teve duração de 60 horas e foi ministrada por docente vinculada a uma universidade parceira do Uruguai, conforme figura 1 abaixo.

Figura 1 - Imagens da chamada do curso de espanhol



Fonte: Os autores

Outro aspecto da pesquisa que merece destaque, foi a procura pelo curso de Espanhol, quando as inscrições foram divulgadas, em menos de 20 minutos as 30 vagas foram preenchidas e muitos(as) alunos(as) ficaram no cadastro de reserva, logo a UAB/Cied/Ufal está a contemplar uma nova edição para o ano que vem. Importa ressaltar que ao realizarmos o levantamento documental foi evidenciado um esforço consistente da Ufal, por meio da Cied na última década, para consolidar as parcerias com as universidades estrangeiras parceiras.

Nos últimos cinco (5) anos, tais esforços resultaram em avanços significativos, com articulações institucionais estabelecidas junto às Universidades de Santo Tomás (Chile), do Rosário (Argentina), e de Aveiro (Portugal). Esta última, iniciada no ano de 2024 com o programa ***Educity* – Cidades Sustentáveis**, que já começou a proporcionar experiências formativas inovadoras à equipe técnica da UAB, ampliando repertório acadêmico e cultural.

A Vivência desta experiência de pesquisa permitiu identificar que, mesmo em fase de consolidação, as iniciativas de internacionalização desenvolvidas UAB/Cied/Ufal configuram uma trajetória alinhada aos referenciais contemporâneos da cooperação acadêmica global. Constou-se, ainda, que esse movimento tem gerado impactos concretos na formação dos(as) licenciandos(as), ampliando horizontes formativos para a sua prática docente e para sua inserção em um contexto cada vez mais interconectado.

Desta forma, registrar esse percurso em forma de relato de experiência é também evidenciar que a internacionalização, no contexto da EaD, não se configura apenas como um conceito presente nos documentos institucionais da Ufal, mas como prática efetiva que vem transformando as experiências formativas dos(as) estudantes da UAB/Ufal.

2.2 Procedimentos metodológicos

O processo metodológico da investigação foi fundamentado nas discussões sobre internacionalização, tecnologias e educação a distância, utilizando o método comparado e a análise descritiva para compreender a construção da pesquisa, suas origens, delimitações, diferenças e semelhanças entre as ações analisadas. A educação comparada, nesse contexto, constitui instrumento relevante para estabelecer relações e conexões entre distintos campos do saber, especialmente em estudos qualitativos. Tal abordagem requer a compreensão histórica para situar a conjuntura e refletir sobre a identidade e a formação, buscando não apenas semelhanças e diferenças, mas a valorização da diversidade como expressão das múltiplas práticas educativas (Voss, 2016).

A abordagem teórica fundamentada, adequada à pesquisa qualitativa e aos procedimentos comparativos, orientou a coleta, organização e análise dos dados por codificação até a emergência de categorias. As categorias previstas incluíram: construção do processo de internacionalização; uso da EaD para redução de custos e realização de cursos; aplicação de tecnologias nos cursos; estratégias didáticas online; comparação entre instituições; e mapeamento das ações educativas universitárias. O público-alvo considerado neste processo foi os participantes dos cursos realizados no semestre 2025.1, do curso *Educity*, totalizando 30 docentes e do curso de espanhol, totalizando 30 discentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato evidenciou duas ações de internacionalização desenvolvidas pela Cied, no âmbito dos cursos ofertados pela UAB, representando um avanço significativo na democratização do acesso ao ensino superior e na promoção da modalidade acadêmica mediada pelas TDIC. Desde sua consolidação, a modalidade a distância na Ufal tem ampliado oportunidades educacionais para estudantes de diferentes regiões de Alagoas, superando barreiras geográficas que historicamente limitavam o ingresso e a permanência no ensino superior.

Dessa forma, conclui-se que a internacionalização na EaD da Ufal, mediada pelas TDIC, é um caminho promissor para a ampliação da qualidade e da abrangência da formação superior pública e gratuita, alinhando-se às tendências inovadoras da educação e às demandas da sociedade contemporânea. Ao investir na consolidação dessa prática, a

Ufal reafirma seu compromisso com a inclusão, a inovação pedagógica e a construção de uma educação superior mais plural, integrada e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores:** teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRAGOSO, Suely et al. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HILU, Luciane; TORRES, Patrícia Lupion. **Tecnologias emergentes na educação**. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org.) Formação de professores: teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 171-191.

MARGINSON, S.; RHOADES, G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. ***Higher Education***. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, v.43, 2002.

MADEIRA, Ana Isabel. **A construção do saber comparado em educação**: uma análise sócio-histórica. Lousã: FCG/FCT, 2011.

MEC. **Portaria/MEC nº 2.631**, publicada no Diário Oficial da União de 20 set. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0220_02.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MOROSINI, Marília. **Guia para internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

VOSS, Lílian K. A. F. **A formação docente universitária para a utilização das TDIC no contexto educativo da UFAL e UDELAR**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2016.

Sobre os autores

José Messias da Silva Aguiar

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Pós-graduando em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECIM/UFAL.

E-mail: Jose.aguiar@delmiro.ufa.br

Lilian Kelly de Almeida Figueiredo Voss

Doutora e Mestre Pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFAL. Professora Adjunta III da UFAL, Coordenadora Geral da UAB/UFAL e Professora do Campus Arapiraca/Ufal.

E-mail: Lilian.figueiredo@arapiraca.ufal.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO A DISTÂNCIA NA UDESC

PROFESSORS´ CONTINUING EDUCATION FOR DISTANCE LEARNING PRACTICES AT UDESC

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UDESC

Igor Reszka Pinheiro
Universidade do Estado de Santa Catarina

Tania Regina da Rocha Unglaub
Universidade do Estado de Santa Catarina

Karoline Cipriano dos Santos
Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO. Este artigo tece reflexões sobre um curso de formação continuada voltado a professores que iniciam suas atividades como docentes no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC), com o objetivo de compreender os impactos e desafios dessa formação. O curso de acolhimento para professores foi arquitetado e mediado por uma equipe multidisciplinar, da qual fazem parte profissionais de design educacional, web design e doutores em educação com especialização em EAD. Os módulos estruturados seguiram os princípios da metodologia ADDIE. Para compreender os impactos e desafios do curso de acolhimento, adotou-se a pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa. Fizeram parte dos documentos analisados o layout do curso, materiais didáticos-pedagógicos e relatos de experiência registrados no ambiente virtual Moodle, produzidos entre 2024 e 2025. Os critérios de análise documental foram autenticidade, credibilidade, representatividade, significância, contextualização, intertextualidade e triangulação. O curso já contou com a participação de 54 professores que atuam em três cursos de graduação distintos. Os resultados parciais evidenciaram que o curso ofereceu atividades moderadamente motivadoras, vídeos com linguagem acessível, conteúdo organizado e pertinente, com arquitetura pedagógica adequada e favorável à aprendizagem significativa. Em relação às avaliações, os participantes declararam que os saberes possuem aplicação prática imediata. Uma participante relatou que as aulas gravadas facilitaram seu percurso, permitindo o acesso recorrente para sanar dúvidas e revisar pontos necessários ao longo do semestre. Constatou-se que o curso trouxe contribuições significativas para os participantes; contudo, ainda não alcançou todos os professores do CEAD/UDESC. O desafio consiste em organizar propostas que motivem todos os docentes a participarem dessas formações.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação a Distância. Docência.

CC BY

ABSTRACT. This paper discuss a continuing education course designed for teachers beginning their activities as instructors at the Center for Distance Education of the State University of Santa Catarina (CEAD/UDESC), with the aim of understanding the impacts and challenges of this training. The welcome course for teachers was designed and facilitated by a multidisciplinary team, composed of professionals in instructional design, web design, and PhDs in education with specialization in distance learning. The structured modules followed the principles of the ADDIE methodology. To understand the impacts and challenges of the welcome course, a qualitative case study approach was adopted. The documents analyzed included the course layout, didactic-pedagogical materials, and experience reports recorded in the Moodle virtual environment, produced between 2024 and 2025. The criteria for document analysis were: authenticity, credibility, representativeness, significance, contextualization, intertextuality, and triangulation. The course has already involved 54 teachers working in three different undergraduate programs. Partial results showed that the course offered moderately motivating activities, videos with accessible language, organized and relevant content, and a pedagogical structure conducive to meaningful learning. Regarding evaluations, participants stated that the knowledge acquired had immediate practical application. One participant reported that the recorded classes facilitated her learning path, allowing repeated access to clarify doubts and review necessary points throughout the semester. It was found that the course brought significant contributions to the participants; however, it has not yet reached all CEAD/UDESC teachers. The challenge lies in organizing proposals that encourage all faculty members to participate in these continuing education opportunities.

Keywords: Continuing education. Distance education. Teaching.

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones sobre un curso de formación continua dirigido a docentes que inician sus actividades en el Centro de Educación a Distancia de la Universidad del Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC), con el objetivo de comprender los impactos y desafíos de dicha formación. El curso de acogida fue desarrollado por un equipo multidisciplinario, compuesto por profesionales en diseño instruccional, diseño web y doctores en educación con especialización en educación a distancia. Los módulos estructurados siguieron los principios de la metodología ADDIE, según los teóricos del diseño instruccional Dick y Carey (2015) y Morrison, Ross, Morrison y Kalman (2019). Para comprender los impactos y desafíos del curso de acogida, se adoptó una investigación de tipo estudio de caso, con enfoque cualitativo. Se analizaron documentos producidos entre 2024 y 2025, incluyendo el diseño del curso, materiales didáctico-pedagógicos y relatos de experiencia registrados en el entorno virtual Moodle. Los criterios de análisis documental fueron: autenticidad, credibilidad, representatividad, significancia, contextualización, intertextualidad y triangulación. El curso ya ha contado con la participación de 54 docentes que actúan en tres programas de grado distintos. Los resultados parciales evidenciaron que el curso ofreció actividades moderadamente motivadoras, videos con lenguaje accesible, contenido organizado y pertinente, con una arquitectura pedagógica adecuada y favorable para un aprendizaje significativo. En relación con las evaluaciones, los participantes declararon que los conocimientos adquiridos tienen aplicación práctica inmediata. Una participante relató que las clases grabadas facilitaron su trayectoria, permitiéndole acceder de forma recurrente para resolver dudas y revisar puntos necesarios a lo largo del semestre. Se constató que el curso aportó contribuciones significativas a los participantes; sin embargo, aún no ha alcanzado a todos los docentes del CEAD/UDESC. El desafío consiste en organizar propuestas que motiven a todos los profesores a participar en estas formaciones.

Palabras clave: Formación continua. Educación a distancia. Docencia.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um processo complexo e desafiador, uma vez que cada indivíduo é único e inserido em contextos marcados por rápidas transformações sociais, culturais, tecnológicas e científicas, que impactam diretamente sua trajetória formativa. A constituição do profissional docente não se inicia nem se encerra com a graduação, o mestrado ou o doutorado. Ela ultrapassa a dimensão formal abarcando aspectos mais amplos, como os contextos imediatos do ambiente de trabalho, as esferas política, econômica, cultural e social, bem como as relações entre a história de vida dos sujeitos e seus percursos profissionais.

O professor que atua na modalidade a distância, além dos desafios supracitados, muitas vezes precisa aprender a trabalhar com tecnologias educacionais digitais. Este é um dos obstáculos enfrentados pela maioria dos professores que vem para atuar nos cursos do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC). Embora sejam muito competentes em suas áreas de conhecimentos científicos do saber, a maioria, possui pouco domínio das tecnologias educacionais, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). O trabalho de diagramação e a adaptação dos conteúdos produzidos para o formato digital, fica sob a responsabilidade de professores ou de profissionais temporários que participaram de processos seletivos simplificados para atuar como designer educacional e web designer.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se imprescindível, considerando a perspectiva de Imbernón (2017) e António Nóvoa (2017, 2022 e 2023**)**, que entendem que a formação continuada de professores é um processo permanente, reflexivo e colaborativo, que vai muito além de cursos pontuais ou treinamentos técnicos. Isso implica que o professor deve tecer reflexões continuamente sobre sua prática em suas múltiplas dimensões, na perspectiva de Pimenta e Severo (2021)**.** Essas autoras entendem que a formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo dialético, reflexivo e emancipador, que valoriza o professor como sujeito ativo na construção de sua prática pedagógica. Araújo e Silva (2009) destacam que a formação continuada de professores deve promover a apropriação dos saberes docentes, com vistas à autonomia e ao desenvolvimento de uma prática crítica-reflexiva.

No âmbito da política educacional da UDESC, é prioridade oferecer programas de formação continuada para docentes. O CEAD considera essencial promover cursos voltados a professores que atuam na modalidade EaD, com o objetivo de capacitá-los para lidar com as demandas específicas de ambientes digitais em constante transformação, na perspectiva crítica, reflexiva e colaborativa.

Tais iniciativas visam o desenvolvimento de novas competências relacionadas às tecnologias educacionais, metodologias pedagógicas online e estratégias de acompanhamento autônomo dos estudantes. Entre as ações desenvolvidas, destaca-se o curso de acolhimento para professores, estruturado com o intuito de subsidiar experiências de aprendizagem no AVA da UDESC para aqueles que iniciam suas atividades de docência no CEAD/UDESC.

Portanto, este artigo tece reflexões sobre o curso de formação continuada supracitado, com o objetivo de compreender os impactos e desafios dessa formação. Adotou-se a pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa fundamentada nos pressupostos de Yin (2019). Como procedimentos técnicos examinou-se os documentos inseridos na sala do curso, disponibilizado no AVA-Moodle, produzidos entre 2024 e 2025, atento a organização, estruturação e proposta metodológica do curso. Os documentos examinados foram: layout do curso, proposta curricular do curso de acolhimento, materiais didáticos-pedagógicos e relatos de experiência registrados no referido ambiente virtual[1]. Os critérios de análise documental seguiram os princípios da abordagem qualitativa preconizada por Yin, (2019), que envolve a autenticidade, credibilidade, representatividade, significância, contextualização, intertextualidade e triangulação dos dados coletados.

O texto contextualiza a prática da formação continuada para professores no âmbito da EaD, apresenta a proposta curricular do curso de acolhimento que foi desenvolvido, introduz a dinâmica de interação proposta entre os professores em formação e a equipe multidisciplinar responsável pela mediação do curso e relata alguns resultados alcançados pelo curso, incluindo a perspectiva de uma das professoras participantes

2 O CURSO DE ACOLHIMENTO PARA PROFESSORES DE EAD NA UDESC

[1] https://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=46489 (acesso restrito aos inscritos no curso) Acesso 19/09/2025.

O curso de acolhimento para professores de EaD na UDESC foi desenvolvido pelo Laboratório Multidisciplinar de Desenho e Recursos Didáticos para Educação Híbrida e a Distância (Multi.Lab.EHAD), que integra o CEAD da instituição. A sua demanda foi acolhida após a constatação de que a alta rotatividade de docentes nos cursos ofertados, sobretudo por convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), dificultava a sua formação pontual tanto para a criação de materiais didáticos, quanto para a execução de práticas de mediação pedagógica.

A solução apresentada foi, então, a disponibilização de uma sala de aula virtual para treinamento inicial e consultas subsequentes, contendo todos os conteúdos a respeito das rotinas, das metodologias e das tecnologias utilizadas internamente. A disponibilização dos conteúdos foi realizada por meio de vídeos roteirizados, para minimizar a quantidade de tempo de estudo necessário, e a interação com os participantes ocorre tanto por meio do fórum de dúvidas, quanto através de tarefas entregáveis em cada módulo do curso.

3.1 Proposta curricular

O curso para professores de EaD na UDESC foi elaborado como uma série de lições encadeadas, cujo acesso era disponibilizado automaticamente após a conclusão da lição anterior. Esse formato foi escolhido por três motivos. O primeiro foi reduzir a duração total do curso, pois a criação de uma única linha de raciocínio possibilita retirar informações redundantes em cada vídeo sem prejudicar a sua compreensão. O segundo foi criar uma estrutura que facilitasse a detecção de gargalos de aprendizagem. E o terceiro foi a tentativa de evitar a prática comum entre vários professores de pular os conteúdos que se supõe saber por experiência pregressa com EaD em outras instituições de ensino. Assim, compilou-se um curso somando 8 horas de vídeos, os quais podem ser assistidos em até metade dessa velocidade.

As lições foram subdivididas em um módulo introdutório e outros cinco módulos inspirados na metodologia *ADDIE*, tal como apresentada por Munhoz (2016). As etapas dessa metodologia seguem o seu acrônico em inglês: 1) *Analysis* (Análise); 2) *Design* (Design); 3) Development (Desenvolvimento); 4) *Implementation* (Implementação); e 5) *Evaluation* (traduzida como Validação, para evitar confusões com o conceito de avaliação). Essa escolha metodológica do design do curso foi definita por permitir uma estruturação

sistemática e flexível do processo de ensino-aprendizagem em ambientes digitais, e por enfatizar a aprendizagem significativa**,** alinhadas aos princípios do conectivismo e da colaboração online.

Ao final desses módulos, espera-se que os professores conheçam se adaptem às particularidades do EaD ofertado pela UDESC, e que cada participante exercite a sua empatia pelos seus futuros alunos, já que as suas dificuldades para acompanhar o curso serão exatamente as mesmas dificuldades que os estudantes terão para acompanhar as disciplinas no AVA da instituição. Nesse sentido,

> O professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos. Durante muito tempo, a formação baseou-se em conhecimentos que poderíamos denominar "de conteúdo". A perspectiva técnica e racional que controlou a formação durante as últimas décadas (a preferência pelo metodológico) visava um professor com conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e psicopedagógico, para que exercesse um ensino também nivelador. Atualmente considera-se o conhecimento tão importante quanto as atitudes, ou seja, tudo o que representa formar as atitudes. Um professor ou professora podem ter o mesmo conhecimento, sem que consigam compartilhar as decisões, a comunicação, a dinâmica do grupo etc. por um problema de atitudes. Em suma, é necessário destacar a conveniência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos. (Imbernón, 2017, p. 17)

Portanto, na proposta pedagógica do curso foi considerado os aspectos atitudinais dos cursistas/docentes, de acordo com os pressupostos citados por Imbernón (2017).

No **módulo introdutório** apresenta-se o modelo de docência adotado no CEAD da UDESC, para que cada um dos participantes do processo de ensino (professores, coordenadores, alunos etc.) saiba exatamente qual é o seu papel dentro da proposta pedagógica. Todos os demais módulos têm como objetivo preparar os professores para cumprir uma ou mais dessas atribuições.

No primeiro módulo, o **módulo de Análise**, são apresentadas as práticas recomendadas para a definição dos objetivos de aprendizagem das disciplinas, para a definição das avaliações a serem realizadas e para a seleção dos conteúdos que comporão cada módulo de aprendizado. Para garantir a criação de boas estruturas de conteúdos, apresenta-se, então, a técnica de design reverso, ou *backwards design* (Souza, 2021).

Já no segundo módulo, o **módulo de Design**, são realizadas a ordenação sequencial dos diferentes módulos da disciplina e a ordenação sequencial das atividades presentes em cada um dos módulos. Além disso, aprende-se sobre as principais práticas

recomendadas para a redação de textos, para a montagem de apresentações e para a criação de avaliações formativas.

No terceiro módulo, o **módulo de Desenvolvimento**, apresenta-se os meios de produção dos principais recursos a serem utilizados nas disciplinas, que são os vídeos, os textos e as tarefas. Esta etapa é, ao mesmo tempo, a mais simples e a mais trabalhosa dentre todas, pois é nela que se realiza a produção propriamente dita dos objetos de aprendizagem que são utilizados nas disciplinas.

No quarto módulo, o **módulo de Implementação**, apresenta-se as funcionalidades do AVA utilizadas para interagir com os alunos. São, então, abordados o recurso de mensagens, o recurso de fórum, a barra de progresso, a criação de relatórios de acompanhamento, a atribuição de notas e a atividade de laboratório de avaliações. Esses recursos ajudam os professores a acompanharem as suas turmas, fornecerem as devolutivas das avaliações e realizarem as adaptações necessárias em cada módulo, projeto ou lição.

E, por fim, no quinto módulo, o **módulo de Validação**, são apresentadas as práticas utilizadas para avaliar o sucesso das disciplinas durante e após a sua conclusão pelos estudantes. Para esse fim são abordadas as práticas de validação de critério, de validação ecológica, de validação de face e de validação de construto. Enquanto as duas primeiras validações servem para garantir que os conteúdos e as atividades realizadas pelos estudantes são adequados para formá-los como bons cidadãos e bons profissionais, as duas últimas servem para garantir que as experiências de aprendizado em si são suficientemente coerentes e motivadoras.

A estrutura do curso contém elementos convergentes com as teorias sobre formação docente:

> A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial. [...] A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida. (IMBERNÓN, 2017, p. 18)

Em outras palavras, é necessário um aprendizado constante na sua trajetória profissional, tanto em relação a questões científicas e pedagógicas, quanto em questões de inovação e

de estrutura da instituição educacional em que exerce a docência. No caso em questão, falamos de ensino superior, cujos cursos de graduação possuem um Projeto Pedagógico definido coletivamente.

Essa aprendizagem constante é complexa, exige que o docente esteja sempre retomando não só conceitos, mas estruturas organizacionais das instituições em que exerce a docência. Nesse sentido, o AVA, ao se tornar também uma ferramenta de consulta permanente dos professores, torna familiar as demandas institucionais.

3.2 Dinâmica de interação

A proposta do curso de formação desenvolvido é que ele seja, ao mesmo tempo, um momento de preparação inicial para os professores e um espaço para sanar as dúvidas que surjam ao longo do seu período de docência na UDESC. Para tal, duas dinâmicas de interação foram estabelecidas: o fórum de dúvidas; e a entrega de tarefas.

O fórum de dúvidas é um recurso permanente que possibilita o acesso de qualquer docente tanto à equipe multidisciplinar que desenvolveu o curso, quanto aos demais docentes, que em geral compartilharão alunos no semestre vindouro. Como para muitos professores esse curso é a primeira interação que eles têm junto aos demais membros da instituição, o fórum, então, além de servir para esclarecer dúvidas e para sugerir novos tópicos que devam ser acrescentados ao curso, também é utilizado para organizar as atividades interdisciplinares que compõem o Projeto Pedagógico de algumas graduações.

Já as tarefas entregáveis solicitadas em cada módulo do curso servem, simultaneamente, para testar o domínio dos professores no que diz respeito às rotinas, às metodologias e às tecnologias utilizadas internamente pela instituição, e para já iniciar a preparação do AVA que será utilizado ao longo do semestre. Adicionalmente, aproximadamente no meio do curso de acolhimento, também é solicitado que os professores respondam a uma Pesquisa Preliminar de Experiência. Essa atividade anônima serve para a instituição conhecer mais sobre as preferências dos professores recém contratados e para realizar os ajustes necessários ainda durante a oferta do curso.

4 RESULTADOS OBTIDOS

Até o mês de agosto de 2025, o curso de acolhimento para professores de EaD na UDESC já havia sido realizado por 54 participantes, os quais lecionam ou lecionaram nos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas ou Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. A maior parte desse grupo declarou ter utilizado o notebook para acessar os conteúdos do curso e preferir os vídeos às aulas síncronas. O público considera que a dificuldade do curso é mediana, que o conteúdo é muito relevante e que as atividades são moderadamente motivadoras. Além disso, em geral, considera-se que os vídeos possuem linguagem acessível, que o conteúdo está bem organizado, que as avaliações são condizentes com aquilo que é ensinado e que os saberes possuem aplicação prática imediata.

Dentre o total de participantes, 20% executaram todas as atividades propostas, e os demais 80% participaram, em média, de 40% das atividades. Com base na organização do curso, isso sugere que vários professores demonstram interesse em assuntos relacionados às práticas pedagógicas necessárias para a EaD, mas não necessariamente nas tecnologias utilizadas para produzir objetos de aprendizagem dentro dessa modalidade.

4.1 Perspectiva de uma professora participante

A professora participante do curso, vinculada ao Departamento de Pedagogia do CEAD, é doutoranda em Educação em uma universidade comunitária, mestra e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Ela informou que nunca havia ministrado aulas na modalidade EaD, mas já havia trabalhado com EaD em outra instituição, em papéis de monitoria e produção de material didático. Foi sua primeira atuação na UDESC, com acesso à função via processo seletivo. Sua carga horária foi distribuída entre as funções de profissional referência no polo de apoio presencial — função semelhante à de tutora —, professora da disciplina de Estágio Supervisionado e supervisora do campo de estágio.

Além dos próprios desafios relacionados à docência no Ensino Superior e ao acompanhamento de estágio, a professora em questão relata ter enfrentado dificuldades técnicas na produção de material didático (vídeos e organização do AVA), assim como dificuldades de adaptação à organização geral da instituição. Foi muito acolhida pela equipe do Multi.Lab.EHAD e pelo Departamento de Pedagogia do CEAD, porém tinha necessidades técnicas e pedagógicas bem específicas

> O curso foi um acolhimento mesmo a respeito da metodologia utilizada no EaD da instituição, o funcionamento, os papéis (professor, estudante, tutor, etc.). Como a instituição tem uma metodologia, não precisei pensar do zero na estrutura toda da sala virtual. Isso foi de grande valia pois é muito diferente ministrar uma disciplina no presencial e no EaD. Com o curso, pude visualizar recursos disponíveis e pensar propostas pedagógicas para o semestre. Cito como uma influência direta a gravação de um vídeo, no qual o auxílio do curso interferiu diretamente de forma positiva. Eu precisava gravar um vídeo orientativo referente aos documentos do estágio. A princípio, faria um vídeo meu explicando. Com as orientações do curso sobre gravação e edição de vídeos, vi a possibilidade de gravar a tela junto da minha imagem explicando, ficou bem mais didático. Provavelmente voltarei ao curso mais vezes para relembrar, principalmente em início de semestre. (Depoimento escrito, Professora participante, 2025)

Para auxílio nessas demandas, o departamento a inseriu em uma sala virtual no Moodle chamada “Acolhimento para professores”. Ela relata que buscou o curso quando precisou montar a sala virtual da disciplina e produzir vídeos, na expectativa de encontrar material de orientações orientativo a essas técnicas. Entretanto, ao iniciar o curso, teve contato também com orientações pedagógicas sobre o funcionamento do EaD e sobre a estrutura metodológica. Essa apresentação prévia foi muito importante, inclusive para o planejamento pedagógico das demais atividades do semestre.

O modelo de aulas gravadas facilitou seu percurso, pois permitiu o acesso conforme a necessidade, estando disponível de forma contínua. Dessa forma, voltou ao curso mais vezes durante o semestre para retomar pontos necessários. Em diversos momentos, assistiu aos vídeos tutoriais e utilizou a ferramenta simultaneamente. Os tutoriais mais utilizados foram os de organização da sala virtual, inserção de vídeos no AVA (gravação, edição e postagem de vídeo) e disponibilização de recursos como links e PDFs.

Em linhas gerais, relata a importância do acolhimento pessoal recebido pela equipe da instituição, inclusive com encontros síncronos pontuais. O curso serviu como uma espécie de manual que a acompanhou durante o semestre, auxiliando tanto em questões pedagógicas específicas do EaD da UDESC, quanto em questões técnicas para a utilização das ferramentas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é, de fato, um processo complexo e desafiador. Quando esse processo ocorre em um momento de acolhimento institucional, como é o caso do curso mencionado, mais do que propiciar capacitação técnica, promove o alinhamento

entre diferentes trajetórias, competências e vontades individuais, em prol da criação de uma experiência de aprendizagem coesa e motivadora para os alunos da instituição promotora.

Evidencia-se que resultados obtidos pelo curso de acolhimento foram positivos, sobretudo ao considerar que, após o segundo ano de oferta, o número de reclamações sobre a disparidade entre as salas virtuais no AVA da UDESC caiu para praticamente zero. Essa conquista é significativa, pois quanto menor é o esforço mental dos alunos para localizar os conteúdos e as atividades propostas pelos professores, maior é sua capacidade de compreender e engajar-se com esses mesmos conteúdos e atividades.

A proposta curricular do curso, fundamentada na metodologia ADDIE, demonstrou ser eficaz ao oferecer uma estrutura sistemática, flexível e alinhada às demandas específicas do ensino digital. A organização dos módulos e a disponibilização de recursos acessíveis contribuíram para a aprendizagem significativa e colaborativa, conforme apontado pelos participantes.

Embora o número de docentes que participaram do curso ainda seja limitado (54, no total), os relatos indicam que a iniciativa tem potencial para impactar positivamente a prática pedagógica na modalidade EaD. Esses indícios qualitativos apontam para uma tendência promissora. Futuras pesquisas pretendem avançar nesse sentido, aprofundando a análise sobre os efeitos da formação continuada na qualidade do ensino ofertado na modalidade EaD e contribuindo para o aprimoramento das políticas institucionais de acolhimento e desenvolvimento docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. M. de.; SILVA, E. M. da. Formação continuada de professores: tendencias emergentes na década de 1990. ed. Porto Alegre, v. 32, n.3, p. 326-3030, set/dez. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MUNHOZ, Antônio. **Projeto Instrucional para Ambientes Virtuais**. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2016.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor: Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/198053144843

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. L. R. (org.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

SOUZA, R. **Planejamento reverso no ensino superior**: Um relato de experiência. Congresso do Ensino Superior da Rede Sinodal, 2021.

YIN, RK. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2019.

Sobre os autores

Igor Reszka Pinheiro
Designer, especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, doutor em Psicologia e em Design. Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: pinheiro.ir08@gmail.com

Tania Regina da Rocha Unglaub
Doutora em história, mestra em educação, pedagoga. Docente Associada, da Universidade do Estado de Santa Catarina, lotada no Centro de Educação a Distância.
E-mail: tania.unglaub@udesc.br

Karoline Cipriano dos Santos
Pedagoga, mestra em Educação. Docente temporária no Departamento de Pedagogia à Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: karol.ciprianos@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

"DEU MATCH": ALOCAÇÃO DE ORIENTADORES EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO OFERTADO A DISTÂNCIA

"IT'S A MATCH": ALLOCATION OF ADVISORS IN A DISTANCE LEARNING POSTGRADUATE COURSE

"ES UN PARTIDO": ASIGNACIÓN DE ASESORES EN UN CURSO DE POSGRADO A DISTANCIA

Isaura Alcina Martins Nobre
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

Marize Lyra Silva Passos
Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes

Mariella Berger Andrade
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

RESUMO. Este artigo analisa a aplicação do método "Deu Match" na alocação de orientadores em um curso de Pós-graduação Especialização em Informática na Educação, ofertado a distância. O problema central reside na dificuldade de atribuir orientadores a orientandos de forma eficiente, equitativa e alinhada aos interesses de pesquisa de ambas as partes, especialmente em contextos de grande escala e com recursos limitados. O objetivo é avaliar a eficiência, limitações e potencialidades desse método inspirado em técnicas de pareamento (matching) para otimizar o processo de alocação. A metodologia adotada é qualitativa, descritiva e exploratória, baseando-se na observação participante, aplicação de questionários e análise documental. O procedimento envolveu a coleta de preferências de orientadores e alunos, o cruzamento sistemático dessas informações e a formação de pares com base em afinidades temáticas. Os resultados indicam que o método foi considerado muito eficiente ou eficiente pela maioria dos orientadores, com alta taxa de sucesso na formação de duplas satisfatórias — apenas 6 de 108 alunos não foram alocados conforme suas preferências. Conclui-se que a estratégia se mostrou promissora para agilizar o processo, aumentar a satisfação mútua e reduzir assimetrias, embora dependa de adesão prévia e coordenação logística adequada para alcançar seu potencial máximo.

Palavras-chave: Alocação de orientadores. Educação a distância. Método de pareamento. Pós-graduação. Satisfação discente.

ABSTRACT. This paper analyzes the application of the "Deu Match" method for the allocation of advisors in a postgraduate course in Informatics in Education, offered through distance learning. The central problem lies in the difficulty of assigning advisors to advisees in a manner that is efficient, equitable, and aligned with the research interests of both parties, especially in large-scale contexts with limited resources. The objective is to evaluate the efficiency, limitations, and potential of this method, which is inspired by matching techniques, for optimizing the allocation process. The adopted methodology is qualitative, descriptive, and exploratory, based on participant observation, the application

CC BY

of questionnaires, and document analysis. The procedure involved collecting preferences from advisors and students, the systematic cross-referencing of this information, and the formation of pairs based on thematic affinities. The results indicate that the method was considered very efficient or efficient by the majority of advisors, with a high success rate in forming satisfactory pairs—only 6 out of 108 students were not allocated according to their preferences. It is concluded that the strategy proved promising for streamlining the process, increasing mutual satisfaction, and reducing asymmetries, although it depends on prior adherence and adequate logistical coordination to reach its full potential.

Keywords: Advisor allocation. Distance education. Matching method. Postgraduate studies. Student satisfaction.

RESUMEN. Este artículo evalúa la aplicación del método " Deu Match" para asignar tutores en un posgrado a distancia en Informática Educativa. El problema central es la dificultad de realizar asignaciones eficientes y equitativas que alineen los intereses investigativos de tutores y estudiantes, particularmente en contextos masivos con recursos limitados. La metodología fue cualitativa, descriptiva y exploratoria, empleando observación participante, cuestionarios y análisis documental. El procedimiento consistió en recoger las preferencias de ambos grupos, cruzar sistemáticamente estos datos y formar parejas basadas en afinidades temáticas. Los resultados demostraron que la mayoría de los tutores consideraron el método muy eficiente o eficiente, con una alta tasa de éxito: solo 6 de 108 estudiantes no fueron asignados según sus preferencias. Se concluye que la estrategia es prometedora para agilizar el proceso, aumentar la satisfacción mutua y reducir asimetrías. No obstante, su efectividad óptima depende críticamente de una adhesión previa generalizada y de una robusta coordinación logística.

Palabras clave: Asignación de tutores. Educación a distancia. Método de emparejamiento. Posgrado. Satisfacción discente.

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Pós-graduação Especialização em Informática na Educação, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), financiado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), visa capacitar profissionais da educação para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Criado em 2010, consolidou-se como referência nacional, tendo ofertado 1.170 vagas em diferentes edições e mais de 530 concluintes, evidenciando seu impacto na formação de profissionais aptos a explorar o potencial das TIC na educação (IFES, 2022).

Na edição de 2023, objeto deste estudo, a procura manteve-se elevada, registrando aproximadamente sete candidatos por vaga, com 150 vagas ofertadas. Foram ofertadas vagas nos polos situados nos seguintes municípios do Itapemirim, Nova Venécia, Santa Teresa, Venda Nova do Imigrante e Vitória. O Decreto nº 5.800/2006, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), estabeleceu a criação de polos de apoio presencial em diferentes municípios, garantindo a interiorização do ensino e a democratização do acesso à educação superior.

Além das disciplinas voltadas às tecnologias educacionais, o curso contempla uma formação consistente em pesquisa acadêmica, tendo em vista a elaboração do Trabalho Final de Curso (TFC), que orienta o estudante no desenvolvimento de habilidades de investigação. Diante desse contexto, o objetivo deste artigo consiste em analisar a aplicação do método “Deu Match” na alocação de orientadores e orientandos em um curso de pós-graduação a distância, examinando sua eficiência, limitações e potencialidades no processo de organização acadêmica.

2 TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL E ALOCAÇÃO DE ORIENTADORES

O Trabalho de Conclusão Final é desenvolvido ao longo das disciplinas Pesquisa e Trabalho de Conclusão Final I (PTCF I) e Pesquisa e Trabalho de Conclusão Final II (PTCF II), como estratégia pedagógica que conduz o estudante em um percurso estruturado de pesquisa. Na primeira etapa (PTCF I), o foco recai sobre a escolha do tema, a elaboração do problema e a definição da metodologia.

Na segunda etapa (PTCF II), com acompanhamento de um orientador, o estudante aprofunda aspectos teóricos e metodológicos. Nessa fase, ocorre a aplicação efetiva da pesquisa: em estudos empíricos, inclui a coleta e análise de dados; em revisões sistemáticas, análise detalhada do material selecionado e a construção dos resultados finais. A disciplina culmina na defesa do TFC, requisito para a obtenção do certificado de conclusão.

Entre 2011 e 2014, a seleção de orientadores no curso de Pós-graduação Especialização em Informática na Educação ocorria em uma única sala virtual, onde os alunos escolhiam a linha de pesquisa, apresentavam temas e justificativas, e os orientadores selecionavam cinco orientandos com base na afinidade temática. Os demais eram redistribuídos pelo professor da disciplina.

Em 2017, ano marcado por cortes de bolsas da UAB, os orientadores atuaram voluntariamente. Os alunos escolhiam seus orientadores via ferramenta "Escolha" na sala do Moodle, justificando a escolha em um memorial explicando a relevância do tema proposto, e a alocação final era feita pelo professor da disciplina em diálogo com os professores.

A partir de 2021, a escolha dos orientadores passou a ocorrer na disciplina PTCF II, com designação direta dos orientadores pelo professor da disciplina, já que poucos alunos chegaram a essa etapa devido à pandemia.

Considerando as limitações observadas nas ofertas anteriores, nesta edição foi implementada uma metodologia que favorecesse a formação de pares orientador – orientando com base na convergência de interesses.

3 TEORIA DO PAREAMENTO

A compreensão do método denominado “Deu Match” exige um olhar mais amplo sobre os fundamentos da teoria do pareamento e suas aplicações em contextos educacionais e organizacionais. A teoria do pareamento (matching theory) tem como marco o trabalho clássico de Gale e Shapley (1962), que desenvolveu o algoritmo de aceitação diferida, também conhecido como “algoritmo dos casamentos estáveis”. Esse algoritmo buscava solucionar o problema de alocação de candidatos e instituições de forma a garantir estabilidade e eficiência.

No campo da educação a distância e da formação acadêmica, a lógica do pareamento potencializa a satisfação de orientadores e orientandos por meio da consideração de preferências mútuas, áreas temáticas de interesse e disponibilidade de orientação. Essa abordagem reduz assimetrias na distribuição, evita sobrecarga docente e favorece maior equidade na experiência discente. Além disso, aproxima-se das contribuições recentes da literatura em ciências sociais, que exploram o matching como técnica de formação de grupos comparáveis em estudos observacionais (Schaefer; Figueiredo Filho, 2023).

A noção de “Deu Match” também dialoga com práticas culturais mais recentes, como aplicativos de relacionamento, em que a correspondência (“match”) decorre da convergência de preferências. Essa metáfora torna o conceito mais acessível e intuitivo para os participantes, mas seu uso em ambientes acadêmicos vai além: resgata princípios robustos da teoria do pareamento e os insere em um contexto inovador.

4 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, descritiva e de caráter exploratório, fundamentado na observação participante. A pesquisa de natureza qualitativa na qual segundo Lüdke e André (2013, p. 35) "[...] os focos de observação são determinados basicamente pelos propósitos específicos de estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador" e exploratória descritiva, utilizando como técnica de coleta de dados a observação participante.

O contexto da pesquisa é o Curso de Pós-graduação Especialização em Informática na Educação, ofertado a distância pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Os sujeitos participantes foram os orientadores de TFC e os alunos matriculados.

O método denominado 'Deu Match' usado neste trabalho foi concebido com base em duas frentes teóricas: (i) nas técnicas estatísticas de pareamento (*matching*), comumente empregadas para formar pares ou grupos com características semelhantes em estudos observacionais; e (ii) na lógica operacional de aplicativos de relacionamento ('*match*'), que privilegia preferências mútuas para formar pares. O objetivo principal é emparelhar unidades (neste caso, alunos e orientadores) de modo a maximizar a coerência mútua em termos de preferências, áreas de interesse e competências — sem desequilíbrios que prejudiquem a qualidade das alocações (Schaefer; Figueiredo Filho, 2023).

O procedimento compreendeu cinco etapas, sendo: divulgação de perfis dos orientadores; coleta de preferências dos alunos; compartilhamento dos temas de interesse dos alunos; registro de preferências dos orientadores; e pareamento e formalização das duplas. Com base nas preferências registradas, realizou-se o emparelhamento entre alunos e orientadores.

Foram utilizados como instrumentos de coleta: o formulário eletrônico preenchido pelos alunos; as planilhas de preferência respondidas pelos orientadores; e um questionário de avaliação, elaborado especificamente para este estudo, destinado a levantar a percepção dos professores sobre o método.

A análise dos dados seguiu uma abordagem descritiva e interpretativa, buscando compreender em que medida o método “Deu Match” contribuiu para otimizar a distribuição de orientadores e melhorar a experiência de orientação.

5 “DEU MATCH” NA PRÁTICA

Na oferta analisada, foi publicado edital para seleção de orientadores, contemplando docentes vinculados ao Ifes e candidatos externos. Foram selecionados 19 professores (8 internos e 11 externos), dos quais três manifestaram indisponibilidade. Uma professora foi convocada a partir de processo seletivo anterior, totalizando 17 orientadores. Foram incorporados dez orientadores voluntários e dois professores que haviam atuado como tutores aceitaram o convite para integrar o grupo.

Na disciplina TCF II, dedicada à finalização do Trabalho Final de Curso, havia 108 alunos matriculados. Considerando-se a média de cinco orientandos por professor, constatou-se a necessidade de ampliar o número de orientadores. Para atender à demanda, foram convidados doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Ifes, que atuaram como voluntários, assumindo entre um e três alunos cada. Foram incorporados dez orientadores voluntários nessa modalidade. Além disso, dois professores que haviam atuado como tutores aceitaram o convite para integrar o grupo de orientadores. Com essas adesões, o curso contou com 28 orientadores, com diferentes níveis de experiência e vagas de orientação.

No dia 19 de junho de 2024, realizou-se uma reunião *online* pelo Meet com os orientadores. O encontro teve como objetivo apresentar a proposta da disciplina, destacando que se tratava da continuidade da TCF I, em que os alunos já haviam elaborado parte do trabalho. Nesse contexto, caberia ao orientador revisar e orientar sua continuidade. Foi também apresentado o método “Deu Match”, inspirado na lógica de aplicativos de relacionamentos, mas aplicado à formação de pares acadêmicos. Após a reunião, criou-se um grupo no WhatsApp denominado “PIE Orientadores de TFC 2024”, reunindo orientadores e a professora responsável.

5.1 Procedimentos para os orientadores e alunos

Para operacionalizar o método, os orientadores foram instruídos a: acessar uma planilha compartilhada por link, organizada em cinco abas (uma para cada polo), contendo nome, e-mail, título e objetivo do trabalho dos alunos; indicar suas preferências, registrando na coluna com seu nome a ordem de escolha dos alunos (do 1º ao 10º); e considerar as preferências dos estudantes, obtidas por meio de formulário *online*.

A estratégia sugerida consistia em iniciar pelas escolhas em que o orientador havia sido listado como 1ª opção, avançando progressivamente até a 10ª. Também era possível selecionar trabalhos de estudantes que não haviam indicado o docente como opção, entendendo que por meio da planilha dos alunos já haveria manifestação de interesse o que deveria ser considerado.

Já para os alunos, na sala da disciplina no AVA, foi disponibilizado o tópico *"Linhas de Pesquisa e Orientadores"*, com duas etapas de participação: Consulta à Lista de Orientadores – apresentada em ordem alfabética, com nome, currículo resumido e link para a plataforma Lattes; e Preenchimento de formulário no Google Forms – cada estudante deveria indicar de 1º a 5º orientador em ordem de preferência.

5.2 Etapas de cruzamento das informações

O cruzamento das informações ocorreu em etapas sucessivas: Identificação dos "matches perfeitos" – casos em que aluno e orientador se indicaram mutuamente como primeira opção; Alocações progressivas – consideração das demais opções (2ª a 5ª do aluno e 2ª a 10ª do orientador), 1 para 2, 1 para 3 e, assim sucessivamente; e Casos sem indicação do aluno – para os estudantes que não preencheram o formulário, a decisão baseou-se na afinidade entre tema do trabalho e currículo dos orientadores disponíveis. Na planilha de acompanhamento, os "matches" confirmados eram destacados em verde, permitindo que orientadores e coordenação acompanhassem em tempo real o andamento da distribuição.

A partir de 26 de junho, com a entrada dos orientadores nas salas virtuais, os grupos começaram a ser criados no Moodle, recebendo como título o nome do orientador. Em

seguida, os orientadores deveriam entrar em contato com os alunos por meio da sala virtual e iniciar o processo de orientação; no mais, interagir com os alunos ao máximo para cumprimento dos prazos. O processo foi concluído em 29 de junho, totalizando 10 dias.

5.3 Principais desafios

Entre os principais desafios observados, destacam-se: preenchimento do formulário pelos alunos de forma não simultânea, exigindo constantes atualizações da planilha; adesão parcial dos estudantes (82 dos 108 responderam ao formulário); repetição do mesmo orientador em todas as opções por parte de alguns alunos; saída de orientadores após o início do processo, exigindo atualização da lista e dos formulários; e concentração excessiva de escolhas em orientadores que aceitaram apenas um ou dois trabalhos.

Apesar de ser um processo bem complexo, a formação dos pares buscando atender ao máximo o interesse tanto de orientadores como de orientandos se mostrou mais eficaz. Ao final, como resultado da aplicação do método, apenas 6 alunos dos 108 não conseguiram nenhum dos orientadores indicados, o que consideramos um excelente indicador de eficiência para o método. Além disso, todos os orientadores tiveram seus interesses atendidos.

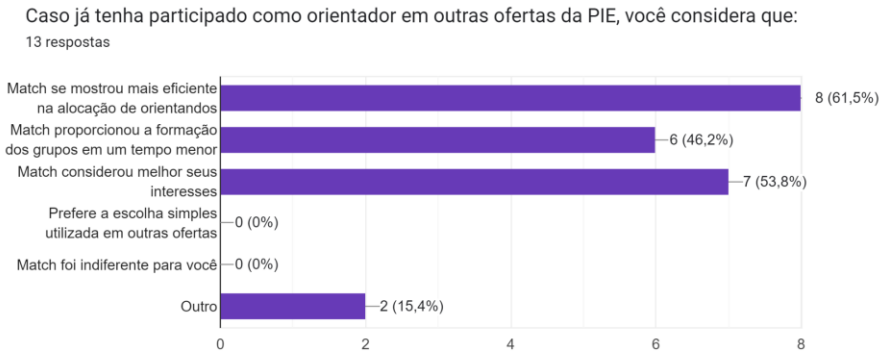
6 ANÁLISE DO MÉTODO NA PERCEPÇÃO DOS ORIENTADORES

Foi aplicado um questionário para que os orientadores pudessem avaliar o método utilizado. Dos 28 orientadores tivemos 25 respondentes.

O primeiro questionamento foi “Como você avalia o método Match utilizado nesta oferta para a alocação de orientandos para cada um dos orientadores?”. Dos 25 respondentes, 12 consideraram ‘Muito eficiente’; 11 consideraram ‘Eficiente’ e 1 considerou ‘Neutro’ e outro ‘Pouco eficiente’.

Em seguida, buscou-se entender a percepção dos orientadores que já haviam participado como orientadores em edições anteriores da PIE. Nesta questão, os professores poderiam escolher mais de um item (Figura 1).

Figura 1 - Atuação anterior na PIE como orientador.



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Dos 13 respondentes, 7 consideraram o Match mais eficiente na alocação dos orientandos, 6 consideraram que a formação de grupos ocorreu em um tempo menor e 7 consideraram que o método atendeu melhor seus interesses.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a aplicação do método “Deu Match” na alocação de orientadores no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação. A estratégia, baseada em preferências mútuas, mostrou-se eficaz: 23 dos 25 orientadores avaliaram positivamente, e em 10 dias apenas 6 dos 108 alunos não foram atendidos conforme suas escolhas. A dinâmica inspirada em aplicativos de relacionamento também favoreceu engajamento e reduziu a complexidade do processo.

Conclui-se que o método “Deu Match” é uma ferramenta promissora para otimizar a distribuição de orientações em cursos a distância, trazendo celeridade, transparência e equidade ao alinhar interesses entre orientadores e orientandos. Contudo, observou-se limitações, como adesão parcial dos alunos, saída de orientadores e concentração de escolhas em alguns dos docentes, exigindo ajustes constantes.

Para trabalhos futuros, recomenda-se maior planejamento logístico, com confirmação prévia do quadro de orientadores e definição de sua capacidade de atendimento. Sugere-se também tornar obrigatório o preenchimento do formulário de

preferências e automatizar o cruzamento de dados com software específico, reduzindo o trabalho manual e ampliando a eficiência e a escalabilidade do método “Deu Match”.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2006). **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília.

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Informática na Educação**. 2022.

Gale, D.; Shapley, L. S. (1962). College admissions and the stability of marriage. ***The American Mathematical Monthly***, 69(1), 9–15.

Lüdke, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª. Ed. São Paulo: EPU, 2013.

Schaefer, B. M; Figueiredo Filho, D. B. Deu match? Uma introdução às técnicas de pareamento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 38 nº 111. e3811039. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/GfkxDWdrwdwf4BZcwjGt6pF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

Sobre os autores

Isaura Alcina Martins Nobre
Doutora em Educação (UFES), Mestre em Informática (UFES) e Bacharel em Ciência da Computação (UFV, 1991). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (Ifes), atua em práticas pedagógicas e tecnologias na educação. Tem experiência em EaD, gestão acadêmica e políticas públicas em educação.
E-mail: isaura.ead@gmail.com

Marize Lyra Silva Passos
Professora Titular e Pesquisadora no Cefor/Ifes, com atuação em inovação pedagógica, TIC, tecnologias educacionais, metodologias ativas e avaliação da aprendizagem. Pós-doutora pela HAMK (Finlândia), doutora em Engenharia (UFRGS) e em Educação (Uninorte), e mestre em Informática (UFES). Docente permanente do Programa Educimat do Ifes.
E-mail: marize@ifes.edu.br

Mariella Berger Andrade
Professora e Diretora Executiva do Ifes, doutora em Ciência da Computação pela UFES. Foi diretora do Cefor (2019–2022), coordenadora da UAB/Ifes (2016–2018) e da Pós-

graduação em Informática na Educação (2018–2019). Atua em inteligência artificial, educação a distância, tecnologias educacionais, robótica e informática na educação.
E-mail: mariela.andrade@ifes.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO COTIDIANO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DIGITAL

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EVERYDAY EDUCATION: PERSPECTIVES IN DISTANCE EDUCATION AND DIGITAL EDUCATION

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL COTIDIANO EDUCATIVO: PERSPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EN LA EDUCACIÓN DIGITAL

Iomara Albuquerque Giffoni
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Guilherme Krul Guimarães
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Danielle de Cássia Soares Santos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Sinay Santos Silva de Araújo
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Adauto Lucio Auarek
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este artigo investiga as contribuições da Inteligência Artificial (IA) para as práticas pedagógicas no contexto da Educação a Distância (EaD) e da Educação Digital. Em um cenário de avanços tecnológicos exponenciais, o estudo se propõe a responder à questão central: "Quais são as contribuições da Inteligência Artificial para as práticas pedagógicas na EaD e na Educação Digital?". Para tal, foi conduzida uma revisão sistemática da literatura com abordagem qualitativa e natureza exploratória, com o objetivo de identificar e analisar essas contribuições de forma aprofundada. A metodologia priorizou a seleção de teses e dissertações disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2025, utilizando uma estratégia de busca refinada com a combinação dos descritores "Inteligência Artificial" e "Processo de ensino e aprendizagem". Adotou-se recorte temporal de cinco anos, de 2020 a 2024. Os resultados apontam que a IA potencializa a personalização do ensino, aprimora a mediação docente, facilita o acompanhamento da aprendizagem e expande a interatividade nos ambientes digitais. Conclui-se que a IA se consolida como um recurso estratégico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, impulsionando um novo paradigma no ensino e na aprendizagem na EaD e na Educação Digital.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação a Distância. Educação Digital. Práticas pedagógicas. Ensino mediado por tecnologia.

CC BY

ABSTRACT. This article investigates the contributions of Artificial Intelligence (AI) to pedagogical practices in the context of Distance Education (EaD) and Digital Education. In a scenario of exponential technological advancements, the study aims to answer the central question: "What are the contributions of Artificial Intelligence to pedagogical practices in EaD and Digital Education?" To this end, a systematic literature review was conducted with a qualitative approach and exploratory nature, aiming to identify and analyze these contributions in depth. The methodology prioritized the selection of theses and dissertations available in the Digital Bank of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT). Data collection was carried out in the first semester of 2025, using a refined search strategy combining the descriptors "Artificial Intelligence" and "Teaching and Learning Process." A trim was adopted. A temporal cut of five years was adopted, from 2020 to 2024. The results indicate that AI enhances the personalization of teaching, improves teacher mediation, facilitates the monitoring of learning, and expands interactivity in digital environments. It is concluded that AI is consolidating as a strategic resource for the development of innovative pedagogical practices, driving a new paradigm in teaching and learning in Distance Education and Digital Education.

Keywords: Artificial Intelligence. Distance Education. Digital Education. Pedagogical practices. Technology-mediated teaching.

RESUMEN. Este artículo investiga las contribuciones de la Inteligencia Artificial (IA) para las prácticas pedagógicas en el contexto de la Educación a Distancia (EaD) y la Educación Digital. En un escenario de avances tecnológicos exponenciales, el estudio se propone responder a la cuestión central: "¿Cuáles son las contribuciones de la Inteligencia Artificial para las prácticas pedagógicas en la EaD y en la Educación Digital?" Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura con un enfoque cualitativo y naturaleza exploratoria, con el objetivo de identificar y analizar esas contribuciones de manera profunda. La metodología priorizó la selección de tesis y disertaciones disponibles en el Banco Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD) del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT). La recolección de datos se llevó a cabo en el primer semestre de 2025, utilizando una estrategia de búsqueda refinada con la combinación de los descriptores "Inteligencia Artificial" y "Proceso de enseñanza y aprendizaje". Se adoptó un recorte temporal de cinco años, de 2020 a 2024. Los resultados indican que la IA potencia la personalización de la enseñanza, mejora la mediación docente, facilita el seguimiento del aprendizaje y amplía la interactividad en los entornos digitales. Se concluye que la IA se consolida como un recurso estratégico para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, impulsando un nuevo paradigma en la enseñanza y el aprendizaje en la EAD y en la Educación Digital.

Palabras clave: Inteligencia Artificial. Educación a Distancia. Educación Digital. Prácticas pedagógicas. Enseñanza mediada por tecnología.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm provocado transformações expressivas em distintos segmentos da sociedade atual, incluindo a área educacional. Silva e Nicodem (2021, p. 2) ressaltam que “[...] as TDIC propiciam um trabalho eficiente, estratégico e adequado a uma realidade, destacando que tais podem e devem ser utilizadas como facilitador da aprendizagem”. Neste contexto, destacam-se a Educação a Distância (EaD) e a Educação Digital, que vem ampliando as possibilidades de acesso à aprendizagem e modificando as formas de ensinar e aprender.

Entre as inovações tecnológicas emergentes, a Inteligência Artificial (IA) tem se

consolidado como uma ferramenta promissora para personalizar experiências educacionais, automatizar processos e oferecer possibilidades às práticas pedagógicas. Suas aplicações abrangem desde sistemas de recomendação de conteúdos até correções automáticas de atividades e análises preditivas de desempenho discente. Dentre as diversas possibilidades advindas da IA, Amaral e Guerra (2022, p. 103) reforçam que "[...] os algoritmos analisam o desempenho dos estudantes, identificam suas necessidades e dificuldades e sugerem uma trajetória customizada de aprendizagem, que envolve recursos diversos".

No entanto, a incorporação da IA no campo educacional suscita questionamentos sobre sua efetividade, aplicabilidade no cotidiano escolar e impactos reais na qualidade do ensino. Diante dos desafios e oportunidades da integração da IA às práticas educacionais, surge a questão norteadora deste artigo: quais são as contribuições da Inteligência Artificial para as práticas pedagógicas no contexto da Educação a Distância e da Educação Digital?

Para responder à questão proposta, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa e natureza exploratória, sob a forma de uma revisão sistemática da literatura. O objetivo foi identificar e analisar as contribuições da IA para as práticas pedagógicas nesses contextos educacionais. A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2025, concentrando-se no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A escolha por esta base de dados se justifica pela priorização de pesquisas aprofundadas, como teses e dissertações, que tendem a oferecer análises mais detalhadas e consistentes sobre o tema. A coleta de dados utilizou os descritores: Inteligência Artificial e Processo de ensino e aprendizagem, e aplicou um recorte temporal de cinco anos (2020-2024), visando capturar as contribuições mais recentes da IA, incluindo a chegada das IA generativas (IAGen).

O processo metodológico, estruturado em etapas, iniciou-se com a definição dos descritores e a busca no BDTD, seguida pela etapa da triagem inicial, com a leitura de títulos, palavras-chave e resumos, que permitiu a exclusão de produções que, embora contivessem os descritores, não se relacionavam diretamente à temática da pesquisa ou

não se enquadraram no recorte temporal de 2020 a 2024. Na etapa final, as publicações selecionadas foram lidas na íntegra, e os dados relevantes foram sistematizados por meio de uma matriz de análise, que facilitou a categorização de cada obra conforme o tipo de contribuição pedagógica identificada, servindo de base para a síntese dos resultados apresentada neste artigo.

2 O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

O lançamento do ChatGPT no final de 2022, como a primeira ferramenta de IAGen foi um marco na corrida entre grandes empresas de tecnologia para se posicionarem no campo de desenvolvimento de modelos de IAGen. Kaufman (2022), fazendo referência ao pesquisador Stuart Russell, define que:

> [...] o conceito de inteligência, desde os primórdios da filosofia grega antiga, está associado a capacidades humanas (perceber, raciocinar e agir), o que não seria o caso da inteligência artificial, 'meros' modelos de otimização com objetivos definidos pelos humanos, e não dotados desses atributos (Kaufman, 2022, p. 15).

Entretanto, a ideia de que a inteligência é uma característica humana não é unânime.

> Outros autores não consideram a "inteligência"' uma prerrogativa humana, como o próprio Marvin Minsky, um dos fundadores do campo da IA, ao argumentar que os sistemas de inteligência artificial têm habilidades, apesar de limitadas, de aprendizagem e raciocínio (Kaufman, 2022, p. 15-16).

E é exatamente a capacidade dos sistemas computacionais de "[...] gerarem o seu próprio conhecimento pela extração de padrões de dados, ou seja, 'aprender' com os dados sem receber instruções explícitas" (Kaufman, 2022, p. 16) que fez surgir o que hoje chamamos de IAGen. Esse é um processo denominado aprendizado de máquina, *machine learning* - ML. O tipo de ML conhecido como redes neurais artificiais (RNA), inspirado em como o cérebro humano funciona e em suas conexões sinápticas entre neurônios, está na base do desenvolvimento da IAGen (Unesco, 2024).

As pesquisas com IA, baseadas em RNAs, existem desde a década de 1950. Entretanto, somente na última década, com a disponibilidade de grandes conjuntos de dados (*big data*), produzidos por uma sociedade hiperconectada por sensores, e com uma maior capacidade computacional, "[...] particularmente com o advento das GPUs (*Graphic*

processing units)", as pesquisas com IA geraram resultados positivos nos sistemas baseados na aprendizagem de máquina (Kaufman, 2022, p, 17).

Pode-se dizer que a IAGen "[...] é uma tecnologia de Inteligência Artificial (IA) que gera conteúdo automaticamente em resposta a comandos escritos em interfaces de conversação em linguagem natural" (Unesco, 2024, p. 8). As ferramentas de IA são treinadas com dados coletados de páginas da web, mídias sociais e outros meios *online*, e tem como objetivo "[...] imitar as capacidades humanas" (Kaufman, 2022, p, 17).

Na prática, em resposta a um comando, *prompts*, a IAGen gera seu próprio conteúdo analisando estatisticamente as distribuições de palavras no texto, *pixels* nas imagens ou outros elementos nos dados que foram consumidos, identificando e repetindo os padrões comuns que ela conseguiu processar, por exemplo, quais as palavras geralmente aparecem seguidas de outras palavras (Unesco, 2024).

Então, considerando o contexto educacional, chamamos atenção para o *Guia para IA generativa na educação e na pesquisa* publicado pela Unesco em 2024. Além de descrever várias IA que já estão disponíveis no mercado, enumera várias questões e riscos que o uso da IAGen pode trazer para a educação. Também apresenta várias recomendações para professores, pesquisadores, governos e instituições sobre como lidar com a IA nas esferas públicas, legislativas e institucionais.

3 PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM E A IA

O processo ensino e aprendizagem tem um papel protagonista na educação, qualquer que seja a modalidade, presencial, a distância ou digital. Assim sendo, tanto o êxito quanto o fracasso escolar do aluno perpassam por ele. Neste sentido, Osti e Martinelli (2014, p. 52) colocam que a problemática da aprendizagem escolar se configura em um dos desafios mais relevantes que as instituições de ensino têm que enfrentar na atualidade.

A fim de compreender tal situação busca-se subsídio em Santos (2005), que define a aprendizagem como um processo no qual a apreensão do conhecimento, o comportamento, as competências e as atitudes se desenvolvem por meio de experiências práticas ou do estudo. Freire (2015) colabora nesta linha de raciocínio ao apontar que a

pedagogia praticada em muitas escolas trata a realidade como estática, compartimentada e alheia à experiência de vida dos alunos. Dessa forma, os alunos não veem significado naquilo que é ensinado o que se torna um problema, pois estudos realizados no campo da neurociência comprovaram que:

> o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais. (Bacich; Moran, 2018, p. 174).

Depreende-se então que "[...] apesar de a escola existir sobre a égide da igualdade, no quesito processo ensino e aprendizagem, a neurociência destaca a nossa diversidade" (Giffoni, 2022, p. 60). Tal situação se configura em um desafio, pois se o processo de aprendizagem é algo individual e subjetivo, vai requerer práticas mais personalizadas, interativas e inclusivas, o que a IA pode propiciar (Silva; Costa, 2024). Dentre as possibilidades que ela oferece destaca-se: identificar lacunas no aprendizado e fornecer atividades direcionadas, otimizando o processo pedagógico (VanLehn, 2011); o acompanhamento individualizado do desempenho dos alunos, adaptando o conteúdo às suas necessidades específicas; personalização do aprendizado, correções automáticas, inclusão de alunos com deficiência, economia de tempo em tarefas administrativas e oferta de *feedbacks* mais ágeis e precisos.

Obviamente o uso da IA no processo de ensino e aprendizagem também impõe desafios, como o risco de uso indevido por parte dos estudantes e a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas (Silva; Costa, 2024). Bem como, exige a formação continuada de professores, que precisam dominar essas ferramentas para integrá-las de maneira crítica e produtiva ao seu cotidiano. Cabe salientar que a IA não irá substituir o professor, pois este continua sendo essencial na mediação do conhecimento, na leitura das emoções e na contextualização crítica dos conteúdos (Schoch, 2018). O processo de aprendizagem exige sensibilidade, empatia e escuta, elementos que a IA que ainda não foram replicados por algoritmos, dessa forma, será a mediação humana que garantirá a eficácia pedagógica.

No que concerne à incorporação da IA na EaD e na Educação Digital ela proporciona novas possibilidades pedagógicas, personalizando a experiência de aprendizagem e

promovendo um ambiente mais dinâmico, interativo e humanizado. Assim sendo, a IA traz uma nova dimensão à EaD, ao permitir o acompanhamento individualizado do desempenho discente, oferecendo respostas imediatas às dificuldades apresentadas e promovendo um ensino mais adaptado às necessidades de cada sujeito.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa realizada com os descritores *Inteligência Artificial* e *Processo de ensino e aprendizagem* resultou em 32 trabalhos que após a triagem inicial, que incluiu a leitura de títulos, palavras-chave e resumos, 27 produções foram excluídas por não se alinharem diretamente com a temática da pesquisa ou por terem sido publicadas fora do recorte temporal de 2020 a 2024. O processo de seleção final resultou em 5 trabalhos, entre teses e dissertações, que abordam o uso da IA na EaD e na Educação Digital. A síntese dessas produções é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese produções sobre o uso da IA na EaD e na Educação Digital

Id	Tipo	Ano	Autor	Objetivo
A1 IBICT	Tese	2024	Afonso, Daniel Lico dos Anjos	Implantar e avaliar o uso da Inteligência Artificial, por meio de um robô Chatbot, capaz de dialogar com estudantes a partir de perguntas e respostas.
A2 IBICT	Dissertação	2024	Pereira, Guilherme José	Criar chatbots personalizados, destinados a auxiliar os alunos do 2º ano do ensino médio na resolução de problemas biológicos
A3 IBICT	Tese	2022	Ponce de Leon, Casandra Genoveva Rosales Martins	Avaliar a percepção dos estudantes de enfermagem sobre a experiência com a simulação clínica materno-infantil no curso de enfermagem.
A4 IBICT	Dissertação	2022	Costa, Ana Carolina Ferreira	Elaborar um framework com base nas tecnologias da Indústria 4.0 para melhorar as relações do processo de ensino-aprendizagem no curso de engenharia de produção
A5 IBICT	Tese	2020	Alencar, Márcio Aurélio dos Santos	Descrever um modelo para identificação automática de emoções em textos produzidos por estudantes da modalidade Educação a Distância em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A análise dos trabalhos acadêmicos demonstra que a IA tem sido aplicada no processo de ensino e aprendizagem com foco tanto na mediação pedagógica quanto no suporte direto ao estudante. Alencar (2020), investiga uma abordagem computacional para detectar emoções de alunos em cursos *online*, com o objetivo de identificar sentimentos como frustração e desmotivação a partir de textos, abordagem que permite que os professores realizem uma mediação mais afetiva e personalizada. Paralelamente, Leon (2022), utilizou a IA de forma metodológica para analisar a inter-relação entre emoções e a aprendizagem de estudantes de Enfermagem, aprofundando a compreensão do impacto emocional no processo educativo.

Já Afonso (2024), desenvolveu um *chatbot* cuja função era responder as dúvidas dos alunos e avaliou a sua utilização, a qual, ao final, foi reconhecida por eles como um apoio importante para seu desempenho acadêmico (Afonso, 2024). Da mesma forma, os trabalhos de Pereira (2024) e Costa (2022) reforçam que a IA é utilizada para personalizar o percurso educativo, potencializar a autonomia dos estudantes e apoiar o professor no acompanhamento do desempenho individual.

Em conjunto, esses trabalhos ilustram a diversidade de contribuições da IA para a educação digital, pois enquanto Alencar (2020) e Ponce de Leon (2022) demonstram a importância de se considerar o estado emocional dos alunos e como a IA pode ser uma ferramenta para essa análise, os estudos de Afonso (2024), Pereira (2024) e Costa (2022) evidenciam o potencial da IA como uma ferramenta de suporte prático e escalável. O uso de ferramentas de IA não apenas otimiza o tempo de professores e tutores, mas também promove a autonomia do aluno e contribui para um processo de aprendizagem mais dinâmico e personalizado.

Contudo, o Quadro 1 demonstra uma ênfase em aplicações práticas da IA voltadas ao apoio discente, como *chatbots*, simulações e identificação de emoções (Alencar, 2020; Ponce de Leon, 2022; Pereira, 2024; Afonso, 2024), contudo ainda são incipientes os estudos que problematizam as suas implicações éticas. Nota-se, ainda, que os trabalhos convergem para a ideia de que a IA potencializa a personalização da aprendizagem, embora poucos aprofundem o impacto dessa tecnologia sobre a autonomia docente e discente. Desta forma, os achados revelam que, a contribuição central da IA reside em ampliar a interatividade e fortalecer a mediação pedagógica em ambientes digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta revisão sistemática da literatura os achados indicam que a IA se consolida como um recurso estratégico e multifacetado, com contribuições significativas tais como: personalização do ensino, adaptando conteúdos e ritmos às necessidades individuais dos alunos; aprimora a mediação docente, oferecendo ferramentas para compreender o estado emocional e o desempenho dos estudantes; expande a interatividade nos ambientes digitais; e otimiza tarefas administrativas e de avaliação, liberando o professor para se dedicar a atividades pedagógicas mais complexas e focadas na interação humana. Contudo, carece-se de estudos que aprofundem em seus aspectos éticos.

Conclui-se que a IA não substitui o papel do educador, mas se estabelece como um aliado, impulsionando um novo paradigma no ensino e na aprendizagem na EaD e na Educação Digital. Recomenda-se que futuras pesquisas investiguem de forma mais aprofundada as implicações da IA para a autonomia de professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Daniel Lico dos Anjos. **Uso da Inteligência Artificial em Chatbot para apoio aos estudantes do cursos a distância na área da saúde**. 2024. 111 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://hdl.handle.net/11600/71681. Acesso em: 13 ago. 2025.

ALENCAR, Márcio Aurélio dos Santos. **Uma abordagem computacional para detectar emoções de alunos em cursos online**. 2020. 130 f. Tese (Doutorado em Informática) - Instituto de Computação, Universidade Federal do Amazonas. 2020. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8149. Acesso em: 13 ago. 2025.

AMARAL, Ana Luiza; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociências e educação**: olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2022. *E-book* Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/7c/ 15/ 7c153322-d2e7-44e3-86b1-aeaecfe8f894/neuroscience_and_learning_pdf_ interativo.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem téorico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

COSTA, Ana Carolina Ferreira. **Proposta de framework para suporte ao ensino de engenharia de produção baseado nas tecnologias da Indústria 4.0**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, Universidade Estadual Paulista, Guaratinguetá, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/234676. Acesso em: 13 ago. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GIFFONI, Iomara Albuquerque. **Recuperação de estudos no ensino remoto emergencial**: entre o ideal e o real, as diferenças que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem fazer. 2022. 216 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial**. Belo Horizonte. Autêntica, 2022.

OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 49-59, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1200.pdf . Acesso em: 05 jun. 2025.

PEREIRA, Guilherme José. **O ensino de biologia através da resolução de problemas usando inteligência artificial**. 2024. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) - Instituto de Ciências da Vida, Universidade Federal de Juiz de Fora, Governador Valadares, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16803. Acesso em: 13 ago. 2025.

PONCE DE LEON, Casandra Genoveva Rosales Martins. **Percepção dos alunos sobre a experiência da simulação clínica no ensino de enfermagem materno-infantil**: inter-relação entre as emoções e aprendizagem. 2022. 118 f., il.Tese (Doutorado em Enfermagem) — Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em> http://repositorio.unb.br/handle/10482/50013. Acesso em: 13 ago. 2025

SANTOS, M. **Aprender a estudar**. Lisboa: Lisboa Editora, 2005.

SCHOCH, Andrea. Inteligência artificial não é o futuro, é o presente! **Revista Appai Educar**, 2018. Disponível em: https://www.appai.org.br/inteligencia-artificial-nao-e-o-futuro-e-o-presente/ . Acesso em: 13 out. 2021.

SILVA, Alexandra Virgínia Valente da; COSTA, Arlindo. Inteligência artificial na educação: aliada ou ameaça para o professor?. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 1, p. 3158–3173, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n1-164. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article /view/3238 . Acesso em: 13 ago. 2025.

SILVA, Joas Santana da; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. O uso das tecnologias na educação: facilitador da aprendizagem. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 12, n. 31, p. 1-21, set/dez, 2021. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/04718 /4718. Acesso em: 25 jun. 2025.

UNESCO. **Guia para IA generativa na educação e na pesquisa**, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em 24 jun. 2025.

VANLEHN, Kurt. The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. **Educational Psychologist**, v. 46, n. 4, p. 197–221, 2011. Disponivel em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2011.611369#d1e147. Acesso em 13 ago. 2025.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REVISANDO CONCEITOS NA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PEDAGOGICAL MEDIATION IN DISTANCE EDUCATION: REVISITING CONCEPTS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION TEACHER TRAINING

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: REVISANDO CONCEPTOS EN LA FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Maria da Glória Silva e Silva
Instituto Federal de Santa Catarina

RESUMO. O artigo tem como tema a mediação pedagógica na Educação a Distância (EaD) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo é refletir sobre saberes necessários para propor e mediar atividades em ambientes virtuais, tendo como ponto de partida a revisão de conceitos necessária à elaboração de material didático para um curso de pós-graduação Lato Sensu. Considerando a ementa e as orientações da coordenação e da equipe multidisciplinar encarregada do projeto do curso, voltado à formação para a EaD na EPT, o texto contém o percurso realizado pela professora autora na Unidade Temática intitulada Mediação Pedagógica na EaD. São abordados conceitos como mediação, mediação pedagógica e docência virtual, contextualizando-os na realidade e nos princípios da EPT numa perspectiva crítica. Os saberes da formação de professores são analisados dando destaque à interatividade e à colaboração em contextos digitais, bem como à linguagem no diálogo pedagógico e docência virtual em ambientes de aprendizagem. Nas considerações finais, a síntese didática permite concluir que a inserção das tecnologias digitais na EPT a distância deve ser compreendida em sua complexidade e intencionalidade pedagógica, explicitando as finalidades e os processos de sua elaboração e utilização para a formação humana integral e emancipatória dos sujeitos da educação técnica e tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação de Professores. Mediação Pedagógica. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

ABSTRACT. The article addresses pedagogical mediation in Distance Education (DE) within the context of Vocational and Technological Education (VTE). The objective is to reflect on the knowledge required to propose and mediate activities in virtual environments, taking as a starting point the revision of concepts necessary for the development of teaching materials for a postgraduate Lato Sensu program. Considering the syllabus and the guidelines provided by the coordination and the multidisciplinary team in charge of the course project—aimed at training for DE in VTE—the text presents the path taken by the author professor in the Thematic Unit entitled Pedagogical Mediation in DE. Concepts such as mediation, pedagogical mediation, and virtual teaching are discussed, contextualizing them within the reality and principles of VTE from a critical perspective. Teacher education knowledge is analyzed with emphasis on interactivity and collaboration in digital contexts, as well as language in pedagogical dialogue and

CC BY

virtual teaching in learning environments. In the final considerations, the didactic synthesis allows the conclusion that the integration of digital technologies into distance VTE must be understood in its complexity and pedagogical intentionality, making explicit the purposes and processes of its design and use for the comprehensive and emancipatory education of students in technical and technological education.

Keywords: Technical and Vocational Education and Training. Teacher Education. Pedagogical Mediation. Virtual Learning Environment.

RESUMEN. El artículo tiene como tema la mediación pedagógica en la Educación a Distancia (EaD) en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). El objetivo es reflexionar sobre los saberes necesarios para proponer y mediar actividades en entornos virtuales, tomando como punto de partida la revisión de conceptos necesaria para la elaboración de material didáctico en un curso de posgrado Lato Sensu. Considerando el programa y las orientaciones de la coordinación y del equipo multidisciplinario encargado del proyecto del curso —dirigido a la formación para la EaD en la EPT—, el texto presenta el recorrido realizado por la profesora autora en la Unidad Temática titulada Mediación Pedagógica en la EaD. Se abordan conceptos como mediación, mediación pedagógica y docencia virtual, contextualizándolos en la realidad y en los principios de la EPT desde una perspectiva crítica. Los saberes de la formación docente se analizan destacando la interactividad y la colaboración en contextos digitales, así como el lenguaje en el diálogo pedagógico y la docencia virtual en entornos de aprendizaje. En las consideraciones finales, la síntesis didáctica permite concluir que la incorporación de las tecnologías digitales en la EPT a distancia debe ser comprendida en su complejidad e intencionalidad pedagógica, explicitando los fines y procesos de su elaboración y utilización para la formación humana integral y emancipadora de los sujetos de la educación técnica y tecnológica.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Formación de Profesores. Mediación Pedagógica. Entorno Virtual de Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca discutir a mediação pedagógica na educação a distância com foco em conceitos fundamentais relacionados à docência virtual na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Partindo de revisão bibliográfica e elaboração de conceitos em produção de material didático para um curso de pós-graduação Lato Sensu voltado à formação para a Educação a Distância na EPT, o trabalho tem por objetivo refletir sobre saberes necessários para propor e mediar atividades em ambientes virtuais que atendam aos interesses dos estudantes e façam sentido para contribuir para a transformação de suas realidades.

O trabalho docente na EPT, em uma perspectiva crítica e não tecnicista, se baseia em princípios como: Formação humana integral; Trabalho como princípio educativo; Prática social como produtora de conhecimentos; Indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo; Educandos como produtores de conhecimento (Brasil, 2024). Partindo desses princípios, a política nacional de formação para a EPT, entre outros objetivos, busca promover práticas educacionais mais coerentes e inclusivas baseadas nas linguagens

digitais que caracterizam a EaD.

Neste processo formativo, ganham evidência saberes sobre mediação pedagógica, docência virtual, interatividade e co-criação do conhecimento por professores e estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem, que são revisados ao longo do texto com base na síntese didática, a fim de contribuir para a consolidação de conhecimentos sobre mediação pedagógica na EaD que contribuam para práticas pedagógicas com qualidade socialmente referenciada na EPT.

2 REFLETINDO SOBRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A constatação de que a educação contemporânea ainda tem características marcantes da escola tradicional nos leva a refletir sobre como a educação bancária está presente também na educação mediada por tecnologias digitais, com a centralidade no professor "apresentando" o conteúdo e o isolamento dos estudantes no desenvolvimento de atividades individuais, muitas vezes desconectadas de suas realidades. É um imenso desafio atuar numa perspectiva crítica nesse cenário de crescente demanda por incorporação das tecnologias digitais à prática pedagógica.

Ainda que diversos recursos e conexões estejam disponíveis para elaboração do conhecimento com linguagens e interações digitais nas instituições de EPT, é importante compreender, no processo formativo dos profissionais da educação, que não importa somente o acesso a recursos tecnológicos, mas também a concepção pedagógica que fundamenta a sua utilização. Importa compreender que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (Freire, 2019, p.13)

A linguagem e a comunicação pedagógica são pilares da atividade docente e da interação com o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, a Mediação Pedagógica na EPT é objeto de uma das Unidades Temáticas no Projeto Pedagógico nacional do curso de Especialização em Educação a Distância na EPT, coordenado pelo Ministério da Educação e componente das ações da Política Nacional de Formação para a EPT. Com base na atividade de elaboração de material didático digital para este curso, como professora autora, e a partir da ementa elaborada pela equipe responsável pelo projeto pedagógico do curso, foram reunidas as reflexões que trazemos a seguir.

2.1 Relembrando o conceito de Mediação

O conceito de mediação pedagógica, em uma abordagem crítica, tem forte embasamento nas ideias de Lev S. Vigotski(1896-1934), cujo interesse de pesquisa se concentrou no modo como as pessoas aprendem, se tornam realmente humanas desde muito cedo e desenvolvem seus processos psicológicos superiores. Vigotski destacou o signo como representação da linguagem que se coloca como intermediária entre o sujeito e a realidade ou como um objeto de conhecimento (Zanolla, 2012).

Nessa visão, a linguagem e o diálogo são colocados em evidência como condição necessária para o desenvolvimento. Como a linguagem é uma elaboração cultural, o desenvolvimento humano não é um processo meramente biológico, mas depende da mediação simbólica e das relações humanas para acontecer. O desenvolvimento, a transformação e a emancipação humana estão intrinsecamente ligados à qualidade das mediações, ou seja, ao significado interno que o sujeito atribui às interações humanas. Isso significa que as relações interpessoais que acontecem por meio da linguagem é que vão possibilitar a elaboração interna do conhecimento pelo sujeito.

2.2 A Mediação Pedagógica na Docência Virtual

A mediação pedagógica pode ser definida como um processo no qual o professor atua intencionalmente, buscando que os alunos acessem e se apropriem do conhecimento que já foi produzido nas relações sociais e históricas, sendo uma atividade que coloca o professor como um incentivador e motivador da aprendizagem (Masetto, 2000). Essa atividade se apoia em uma teoria sobre como se aprende e cria conhecimentos, produzindo vivências voltadas às transformações dos indivíduos e, por conseguinte, da sociedade.

Essa prática envolve uma dinâmica de coordenação e descentralização nas atividades de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor e ao coletivo de profissionais da educação envolvidos com o projeto pedagógico do curso produzirem as atividades didáticas necessárias e orientarem os alunos para que desenvolvam seu processo de aprendizagem. A função do docente, nessa lógica, é prestar auxílio na sistematização dos processos de produção e assimilação de conhecimentos, bem como contribuir na coordenação, problematização e promoção do diálogo (Veiga, 2004).

A mediação pedagógica na EaD tem como principal característica a interatividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Na cultura digital, as trocas entre as pessoas acontecem por meio de áudio, vídeo e, principalmente, conteúdo escrito, cada vez mais em formato digital. Especialmente no caso da educação a distância, o olhar se volta para como criar ambientes de aprendizagem participativos e em como desenvolver uma pedagogia direcionada para as mediações no virtual.

2.3 A formação dos professores para a mediação pedagógica

A docência virtual é composta por distintos elementos, como formação, saberes, dificuldades e estratégias de trabalho na EaD (Mill; Silva, 2018). A formação inicial, a formação continuada, os saberes da prática na educação presencial, a vivência experiencial da docência em ambientes virtuais e o compartilhamento de experiências entre os participantes da polidocência e da equipe multidisciplinar dos cursos EaD são elementos constituintes da formação para a docência na modalidade EaD.

A polidocência se refere ao "[...] coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância" (Mill, 2017, p. 8). A experiência como docente em ambientes virtuais provoca os professores para a elaboração de conhecimentos pedagógicos tecnológicos que facilitarão o ensino-aprendizagem dos conteúdos. Por isso, os pesquisadores afirmam que os saberes do docente virtual são elaborados principalmente na vivência experiencial. A vivência nos espaços virtuais é uma fonte importante de construção dos conhecimentos para a docência on-line (Corrêa; Mill, 2012; Chaquime; Mill, 2024).

A formação continuada dos professores para a docência virtual deve ser compreendida como um movimento institucional e coletivo indispensável para qualificar as práticas educacionais e possui dimensões essenciais a serem contempladas, entre as quais podemos destacar a capacidade de articulação com a equipe do curso em que o professor irá atuar; a afetividade e empatia; a abordagem inclusiva; a comunicação mediada pela tecnologia digital; o diálogo, a interação e a interatividade; a abordagem de situações desafiadoras; a superação da distância transacional; e o acompanhamento, a avaliação e o feedback (Amorim; Cotonhoto; Andrade; Battestin; 2022).

3 PRÁTICAS INSPIRADORAS

Com a inserção das tecnologias digitais de comunicação e o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, a função mediadora do professor foi progressivamente ampliada, com a incorporação crescente de alternativas de comunicação síncrona e assíncrona. A prática pedagógica na EaD se dá em contínuo processo de formação, pois, além de conhecer as ferramentas tecnológicas, o professor deve estar preparado para atuar no sentido de promover a interatividade entre os sujeitos e despertar no aluno a consciência da sua autonomia, da cooperação e da colaboração.

Na prática pedagógica na docência virtual, os professores são convidados a tomar o conceito de interatividade em sua complexidade e com ele modificar seus métodos e estratégias – caso ainda tenham uma concepção de ensino baseada apenas na apresentação e uma concepção de aprendizagem baseada somente na recepção de conteúdos (Silva, 2021). A mudança mais significativa de uma aula instrucionista para uma experiência de aprendizagem colaborativa está relacionada aos papéis assumidos por alunos e professores. Na abordagem da aprendizagem colaborativa, alunos e professores produzem conhecimentos no processo formativo, o que requer uma reconfiguração da estrutura hierárquica e das relações de poder (Pimentel; Carvalho, 2020).

O termo "diálogo" descreve uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Na teoria da distância transacional de Michael Moore, um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada participante, sendo este um ouvinte respeitoso e ativo. Ou seja, cada um escuta, elabora e adiciona algo à contribuição do outro ou dos outros. Dessa forma, o diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão pelo aluno. Assim, não basta haver interatividade numa relação se não há diálogo.

A educação deve ser um instrumento de transformação social que articula o ensino à prática social e ao cotidiano dos estudantes. Nesse cenário, é importante a dialogicidade e o cuidado com o outro na elaboração das respostas às mensagens e avaliações qualitativas, entre outras construções discursivas que caracterizam as interações na educação a distância.

3.1 O diálogo na docência virtual na EPT

A educação geral para o diálogo é inseparável da Educação Profissional e Tecnológica. Ao se inserir no processo produtivo, as pessoas elaboram sua compreensão desse processo e do mundo, gerando novos conhecimentos. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de modo que os conceitos sejam apreendidos como um sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar. Os educadores cumprem um papel central no desvendamento desse processo, que se dá por meio do diálogo.

Educar na EPT envolve desafiar permanentemente a pesquisar, a produzir e a publicar; a promover pesquisa comprometida com a extensão e a produzir conhecimentos e tecnologias que ajudem a melhorar a vida das pessoas em sociedade. Para que os educandos se constituam em sujeitos da história, é necessário que seja garantida uma educação integral que considere e que valorize seus saberes e, concomitantemente, que convide os estudantes a produzirem novos conhecimentos.

No processo de elaboração do conhecimento científico na EaD, o discurso e a linguagem se destacam na mediação pedagógica. Santos (2021) relata a experiência de um curso de formação continuada de professores no qual os organizadores sugeriram estruturar a comunicação no ambiente virtual de aprendizagem com os seguintes elementos: acolhimento; esclarecimento; motivação ou reconhecimento; e saudações com personalização. O acolhimento se refere ao ato de fornecer um espaço seguro e de amparo, sendo que o professor deve estar sensível às questões que os estudantes trazem. No esclarecimento, explica-se ou fundamenta-se conceitos. Na motivação ou reconhecimento, conduz-se o foco para a importância da vivência formativa, incentivando à realização da atividade, Na saudação inicial e final, nomear o estudante é relevante, personalizando o processo de diálogo nos ambientes virtuais.

3.2 A docência na EPT no contexto das tecnologias digitais

A inserção das tecnologias digitais na EPT representa um grande desafio. Essa inserção não deve ser naturalizada, mas compreendida na sua relação social com os sujeitos envolvidos e na relação destes com a sociedade. É preciso entender tais tecnologias como integrantes de processos de produção, de sistemas de regras e como bens de consumo, explicitando as finalidades e os protocolos de sua elaboração e

utilização.

A EPT pública deve partir de uma perspectiva de formação humana integral, que permita ao educando desenvolver suas potencialidades. Conhecimentos e tecnologias se desenvolvem e são superados de forma tão rápida que são necessárias criatividade e uma visão ampla dos processos humanos, incluindo os produtivos, para acompanhar e contribuir com essas mudanças. O emprego de tecnologias digitais na EPT a distância requer, portanto, a problematização de iniciativas limitadas a prescrições fechadas e rígidas. Impõe, ao contrário, valorizar diferentes possibilidades de utilização dos recursos disponíveis e a necessidade de trabalhar a interação e promover o diálogo e a proximidade desses meios com as culturas e as práticas dos sujeitos envolvidos.

As exigências de um novo perfil de formação para os profissionais da EPT requerem processos pedagógicos que contemplem e concretizem a perspectiva da formação humana integral e emancipatória. Tal princípio formativo possibilita reconhecer e valorizar as singularidades dos grupos sociais e suas aproximações recíprocas, tendo em vista a construção de sínteses das diversidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensibilidade com relação às implicações e aos modos de produzir e de utilizar os dispositivos digitais na Educação Profissional e Tecnológica a distância deve estar presente desde o princípio dos projetos a serem desenvolvidos. Nesse sentido, é fundamental lembrar o caráter social desse trabalho em EaD, que nunca será um trabalho individual, solitário e pessoal, e nunca estará separado da prática social, pois suas justificativas são inerentemente sociais, e sua obra, coletiva, proveniente da cooperação de muitos.

Com base nas Diretrizes Gerais da Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica, podemos dizer que as finalidades e os fundamentos do trabalho de formação para a EaD devem estar a serviço do interesse público, do bem-estar coletivo, dos direitos humanos, da justiça social, da qualidade de vida, do futuro do país e da humanidade. Seus processos, produtos e serviços devem ser orientados pela qualidade socialmente referenciada, apoiando o desenvolvimento de projetos de educação emancipatórios e fortalecendo no Brasil um projeto de sociedade comprometido com a sua própria transformação, tendo por base regras éticas e de

solidariedade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica Diretrizes Gerais - versão preliminar. Brasília, SETEC/MEC, 2024. Disponível em: https://sgmd.levantelab.com.br/content/sgmd-portal-cursos-setec-2024/portal-cursos/medias/Diretrizes%20-%20Visualiza%C3%A7%C3%A3o%20digital.pdf.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Um estudo sobre saberes na docência virtual. **Anais CIET:** Horizonte, São Carlos, v. 2, n. 1, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1829. Acesso em: 16 fev. 2025.

CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel. Base de conhecimentos de professores na educação a distância: um estudo sobre a educação musical. *In* Simpósio Internacional de Educação a distância Encontro de Pesquisadores em Educação a distância- Sied:EnPED, p. 1-12, 2012. Anais[...] São Carlos, SP: UFSCar.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In:* MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

MILL, Daniel. **Polidocência:** configurações para a docência na Educação a Distância. São Carlos: Pixel, 2017.

MILL, Daniel; SILVA, Claeton Pedro Ribeiro da Silva. Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/377/401. Acesso em: 25 abr. 2024.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SANTOS, Geovana Gentili. Formação continuada para docentes do ensino superior em tempos de pandemia de COVID-19. *In*: VIII Enalic - VII Seminário Nacional do PIBID e VII Encontro Nacional das Licenciaturas. 2021, on-line. Anais. Pará: Unifesspa, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/enalic/2021/TRABALHO_EBOOK_EV163_MD1_SA108_ID183727012022184314.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVA, Marcos. A docência interativa e a pedagogia do parangolé, Revista Pluriverso, 2021.(https://revista.pluriverso.online/volume-i/equinocio-de-primavera-2021/)

Disponível em: https://revista.pluriverso.online/a-docencia-interativa-e-a-pedagogia-do-parangole/

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKY, Joana Paulin.; MARTINS, Pura Lúcia Oliveira; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Org.). **XII ENDIPE - Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 57-81.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. Psicol. Soc.,** Belo Horizonte, v.24 n.1, jan./abr. 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002. Acesso em: 22 jan.2024.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

OBSTÁCULOS AO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

OBSTACLES TO THE INSTITUTIONALIZATION OF DISTANCE EDUCATION: ANALYSIS OF ACADEMIC PRODUCTION

OBSTÁCULOS AL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Danilo Augusto Dias
Universidade Federal de São Carlos

Daniel Mill
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO. O crescimento da Educação a Distância (EaD) enquanto modalidade educacional vem se provando desafiador no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Acreditamos que parte do problema da qualidade da educação a distância pode estar associada ao seu processo de institucionalização nas instituições de ensino superior. O presente trabalho buscou identificar os principais desafios enfrentados no processo de institucionalização a partir da produção acadêmica, teses e dissertações, que a analisaram em diversas instituições de ensino superior. A metodologia empregou um estudo qualitativo de revisão da literatura, realizando um levantamento no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) por meio dos termos “Institucionalização da EaD” ou “Institucionalização da Educação a Distância”. Foram selecionados 33 documentos (10 teses e 23 dissertações), sendo a maioria (94%) oriunda de programas de pós-graduação de instituições públicas. A análise bibliométrica revelou uma concentração de produções entre 2014 e 2019. Identificamos 26 obstáculos à institucionalização que foram agrupados em 7 categorias específicas, indicando desde elementos da formação docente, regulamentação da modalidade, preconceitos, questões de infraestrutura e financiamento que impactam a EaD no Brasil. Conclui-se que o campo de pesquisa sobre a institucionalização da EaD é bem consolidado, e a compreensão de que esse processo vai além do administrativo, configurando-se como verdadeiramente pedagógico, permanece fundamental.

Palavras-chave: Institucionalização. Desafios. Ensino Superior. Qualidade da EaD. Financiamento.

ABSTRACT. The growth of Distance Education (DE) as an educational modality has proven challenging with regard to the quality of teaching offered to students. We believe that part of the problem with the quality of distance education may be associated with its institutionalization process in higher education institutions. This study sought to identify the main challenges faced in the institutionalization process based on academic production, theses, and dissertations that analyzed it in various higher education institutions. The methodology employed a qualitative literature review, conducting a survey in the Digital Bank of Theses and Dissertations (BDTD) using the terms "Institutionalization of DE" or "Institutionalization of Distance Education." Thirty-three documents (10 theses and 23 dissertations) were selected, the majority (94%) of which came from postgraduate programs at public institutions. The bibliometric analysis revealed a concentration of productions between 2014 and 2019. We identified 26

CC BY

obstacles to institutionalization that were grouped into 7 specific categories, ranging from elements of teacher training, regulation of the modality, prejudices, and issues of infrastructure and funding that impact DE in Brazil. It is concluded that the research field on the institutionalization of DE is well-consolidated, and the understanding that this process goes beyond the administrative, constituting itself as truly pedagogical, remains fundamental.

Keywords: Institutionalization. Challenges. Higher Education. Distance Education Quality. Financing.

RESUMEN. El crecimiento de la Educación a Distancia (EaD) como modalidad educativa ha demostrado ser desafiante en lo que respecta a la calidad de la enseñanza ofrecida a los estudiantes. Creemos que parte del problema de la calidad de la educación a distancia puede estar asociado a su proceso de institucionalización en las instituciones de educación superior. El presente trabajo buscó identificar los principales desafíos enfrentados en el proceso de institucionalización a partir de la producción académica, tesis y disertaciones, que la analizaron en diversas instituciones de educación superior. La metodología empleó un estudio cualitativo de revisión de la literatura, realizando una búsqueda en el Banco Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD) a través de los términos "Institucionalización de la EaD" o "Institucionalización de la Educación a Distancia". Se seleccionaron 33 documentos (10 tesis y 23 disertaciones), la mayoría (94%) proveniente de programas de posgrado de instituciones públicas. El análisis bibliométrico reveló una concentración de producciones entre 2014 y 2019. Identificamos 26 obstáculos para la institucionalización que se agruparon en 7 categorías específicas, que abarcan desde elementos de formación docente, regulación de la modalidad, prejuicios, cuestiones de infraestructura y financiamiento que impactan la EaD en Brasil. Se concluye que el campo de investigación sobre la institucionalización de la EaD está bien consolidado, y la comprensión de que este proceso va más allá de lo administrativo, configurándose como verdaderamente pedagógico, sigue siendo fundamental.

Palabras clave: Institucionalización. Desafíos. Educación superior. Calidad de la educación a distancia. Financiamiento.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil alcançou números expressivos nas últimas décadas, tornando-se a modalidade educativa que mais cresceu em número de alunos e na oferta de cursos e de vagas no ensino superior, conforme dados do Censo da Educação Superior (DEED, 2024). Contudo, a EaD não se apresenta como um modelo pré-definido que é adotado pelas instituições de ensino superior, mas se apresenta como uma verdadeira modalidade que precisa ser institucionalizada.

Para acompanhar esse processo de institucionalização, que varia de instituição para instituição, muitos pesquisadores se debruçaram sobre a temática produzindo estudos e análises, na forma de teses e dissertações, sobre os desafios, as formas encontradas para vencê-los, os casos de sucesso e insucesso de universidades e outros estabelecimentos de ensino superior para incorporar a EaD ao seu processo educacional. Sobretudo nos últimos anos, quando a atenção tem se voltado para a qualidade do ensino ofertado pela modalidade a distância, compreender como essa mesma modalidade foi inserida na

instituição, como ela foi planejada e efetivamente aplicada, torna-se um caminho para a compreensão dessa mesma qualidade - ou da falta dela - que tanto é questionada.

O presente trabalho buscou analisar essas produções acadêmicas, identificando os principais desafios ao processo de institucionalização da EaD. Julgamos relevante a contribuição desta pesquisa para o contexto atual da EaD no Brasil, que passa por mudanças significativas por meio de novas instruções legais. Depois desta breve introdução procederemos ao detalhamento metodológico e as discussões, finalizando por uma breve conclusão.

2 METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como qualitativo. Trata-se fundamentalmente de um estudo de revisão da literatura.

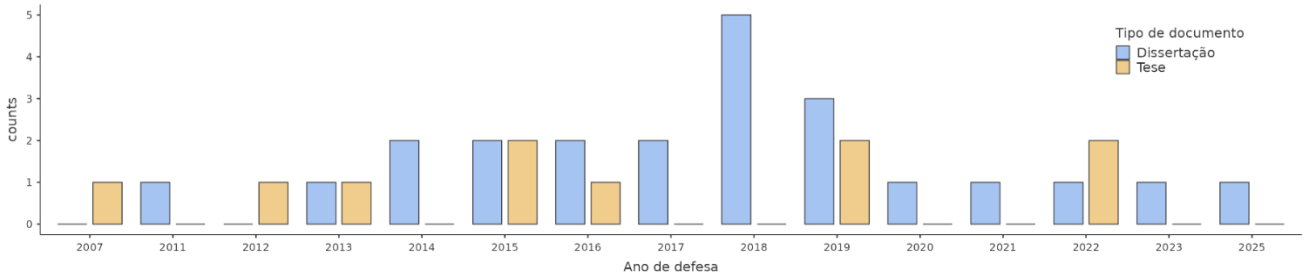
Para identificar as características do processo de institucionalização da EaD nas instituições de ensino superior brasileiras, foi realizado um levantamento na base de dados BDTD (Banco Digital de Teses e Dissertações) através da pesquisa pelos termos “Institucionalização da EaD” e “Institucionalização da Educação a Distância”, inseridos entre aspas e separados pelo operador booleano “OR”, sem qualquer recorte temporal ou outro elemento refinado de busca. O resultado nos apresentou 33 documentos (10 teses e 23 dissertações) que foram inseridos na análise, sendo 94% oriundos de programas de pós-graduação de instituições públicas de ensino superior, 3% (1 trabalho) de uma universidade privada e 3% (1 trabalho) vinculado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict/UFRJ).

Após definido o conjunto de trabalhos para análise, passamos à leitura dos textos de forma a identificar os elementos que seus autores indicaram como problemáticos ao processo de institucionalização da EaD. Por meio da criação de núcleos temáticos, que foram sendo refinados após as análises, pudemos agrupar esses elementos em sete categorias, conforme será demonstrado mais adiante. Indicamos também em quantos trabalhos cada um desses elementos, que denominamos “complicadores”, são mencionados ou podem ser identificados.

3 DESENVOLVIMENTO

Ao realizarmos uma análise bibliométrica os dados dos trabalhos nos mostram uma concentração de produções entre os anos 2014 e 2019 e posterior arrefecimento no número de pesquisas sobre a temática, o que poderia indicar a saturação do campo de pesquisa. A Figura 1 ilustra essa informação.

Figura 1 – Distribuição da produção ao longo dos anos de defesa



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada

Entre as instituições que mais apresentaram estudos, destacam-se a Universidade Federal de Goiás (UFG) com 4 trabalhos, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade de Brasília (UNB) com 3 trabalhos cada. Os demais trabalhos se encontram distribuídos em várias instituições. Apenas um trabalho é oriundo de uma universidade estadual (Unicamp) e, como dito anteriormente, outro pertence a um programa de pós-graduação do ensino superior privado.

4 RESULTADOS

A institucionalização, no contexto da EaD, parece ser muito mais do que um simples ato de formalizar algo; podemos compreendê-la na perspectiva de uma interpretação feita pelos sujeitos envolvidos como forma de direcionar a sua ação social (Souza, 2023). Para Bizarria (2014, p. 42) “o fenômeno [da institucionalização] revela-se como um processo que emerge das relações sociais, interpessoais e nas significações partilhadas entre as pessoas que fazem a organização”. Embora institucionalizar esteja, num primeiro momento, relacionado ao contexto das normatizações internas e externas e a sua

adequação a essas normas, o papel humano é considerado essencial (Bizarria, 2014; Chaquime, 2019; Marafante Sá, 2015; Moreira, 2021).

Essa concepção vai além do meramente burocrático. Ela sugere uma verdadeira internalização da modalidade (Souza, 2023), onde a EaD deixa de ser um "gueto universitário" ou um "ato voluntário e desarmônico" de poucos idealizadores para se tornar uma parte orgânica e respeitada do ambiente educacional (Marafante Sá, 2015).

A importância desse processo é, por muitos ângulos, inegável. Primeiramente, a institucionalização é apresentada como elemento crucial para o reconhecimento e a legitimação da EaD no ensino superior (Marafante Sá, 2015; Souza, 2023). Historicamente, a modalidade enfrentou, e em muitos lugares ainda enfrenta, preconceitos culturais e desconfianças. O ato de institucionalizar ajuda a construir uma identidade coletiva que pode superar esses temores (Marafante Sá, 2015), dando voz e presença à EaD dentro da própria academia (Souza, 2023). Marafante Sá (2015) nos indica também que, quando bem feita, a institucionalização da EaD promove a qualidade, a sustentabilidade e a longevidade do ensino, da pesquisa e da extensão na modalidade. Não se trata apenas de expandir o acesso – o que é, sem dúvida, um mérito das políticas públicas que incentivaram a EaD, como o Sistema UAB – mas de garantir que esse acesso seja com excelência e respaldo social (Marafante Sá, 2015).

Como forma de compreender a natureza do processo de institucionalização da EaD, a maioria dos trabalhos estudados (88%) faz uso da Teoria Institucional, do Institucionalismo ou do Neoinstitucionalismo como matriz para análise ou teoria de base aplicada ao estudo do fenômeno. Essa teoria parece ser a espinha dorsal para muitos estudos que buscam entender como a EaD se estabelece e ganha legitimidade no ensino superior público (Chaquime, 2019). Em relação aos instrumentos de coleta de dados, identificados nos trabalhos, podemos relacioná-los conforme a Tabela 1. Uma observação importante é que um mesmo trabalho pode ter dois ou mais instrumentos de coleta de dados. A questão da pesquisa bibliográfica foi considerada de forma específica quando mencionada como característica principal do trabalho, uma vez que toda pesquisa pode ser, em maior ou menor grau, considerada uma pesquisa bibliográfica. Em alguns trabalhos não estava claramente definido o(s) instrumento(s) adotado(s) para a coleta de dados.

Tabela 1 – Instrumentos de coleta de dados

Instrumento de Coleta de Dados	Presença nos Trabalhos
Análise Documental / Arquivo	54.50%
Entrevistas	39.39%
Questionários	33.33%
Pesquisa Bibliográfica / Revisão de Literatura	42.42%
Observação	06.00%
Etnografia Virtual	03.00%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada

Os trabalhos revisados apresentaram indicações dos elementos que dificultam ou impossibilitam o processo de institucionalização da EaD, que estão sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Complicadores do processo de institucionalização

Categorias	Elementos complicadores (Características)	Nº de trabalhos
Barreiras Culturais e Percepcionais	Preconceito e Resistência à Modalidade	13 trabalhos
	Falta de Cultura EaD	6 trabalhos
	Desconhecimento das Especificidades	4 trabalhos
	Invisibilidade e Marginalização	5 trabalhos
Desafios Estruturais e Organizacionais	Falta de Integração Sistêmica	7 trabalhos
	Burocracia e Processos Lentos	3 trabalhos
	Modelos de Gestão e Planejamento Inadequados	9 trabalhos
	Disputas e Conflitos Internos	5 trabalhos
	Falta de Claridade de Papéis	4 trabalhos
Questões de Recursos Humanos	Pessoal Insuficiente ou Não Qualificado	8 trabalhos
	Precarização do Trabalho Docente e Tutoria	9 trabalhos
	Formação Docente Deficiente	6 trabalhos
Restrições Financeiras e de Fomento	Dependência de Fomento Externo	13 trabalhos
	Restrições Orçamentárias Gerais	13 trabalhos
	Ausência de Orçamento Próprio para EaD	2 trabalhos
	Impacto no Ensino, Pesquisa e Extensão	4 trabalhos
Problemas Tecnológicos e de Infraestrutura	Infraestrutura Física e Tecnológica Inadequada	10 trabalhos
	Sistemas não Adaptados	4 trabalhos
	Custo Elevado da Tecnologia	1 trabalho
Lacunas Legais, Normativas e Políticas	Falta de Políticas e Normatizações Claras	18 trabalhos
	Legislação Complexa e em Construção	6 trabalhos
	Incertezas Políticas e Administrativas	6 trabalhos
	Falta de Indicadores Específico	4 trabalhos
Inconsistência da Institucionalização	Processo Lento e Incompleto	12 trabalhos
	Fases Distintas e Desiguais	3 trabalhos
	Falta de Consistência	4 trabalhos

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

As pesquisas indicaram que a EaD enfrenta grande preconceito e resistência institucional, o que atrapalha a integração da tecnologia e o desenvolvimento de competências internas (Macêdo, 2017; Marafante Sá, 2015). O processo de convencimento

da equipe é longo e difícil, e há tentativas de manter cursos UAB separados da universidade, com professores temendo queda de nível (Barrera, 2018).

Em relação aos recursos humanos e a qualificação do pessoal, foram detectadas dificuldades na composição e manutenção de equipes, devido à falta de vagas para técnicos e professores, resultando em quadros reduzidos e desorganização (Calmeto, 2020). A instabilidade dos tutores (bolsas) e a dificuldade de alocar servidores efetivos em polos são notáveis (Bizarria, 2014; Silva, 2022). Há questões sobre o reconhecimento do trabalho docente e carga horária, com aumento da dedicação, inclusive nos fins de semana, e a falta de regulamentação da EaD como trabalho regular, podendo levar a problemas de saúde e afetar a vida privada (Mangueira, 2019; Veloso, 2018). A capacitação é insuficiente, e a qualidade da tutoria é comprometida pela alta demanda (Chaquime, 2019; Mangueira, 2019; Souza, 2023).

Sobre questões relacionadas ao financiamento e a sustentabilidade da EaD nas instituições, além da infraestrutura, os trabalhos apontaram que o financiamento é um entrave, com dependência de fomento externo, especialmente do Sistema UAB (Barrera, 2018; Chaquime, 2019; Mangueira, 2019; Silva, 2022). A sustentabilidade financeira e a inclusão de recursos na matriz orçamentária foram tidos como cruciais (Moreira, 2021; Silva, 2022). Foram detectadas insuficiências físicas nos polos, muitas vezes organizados sem planejamento adequado (Silva, 2013; Silva, 2022).

A EaD, de acordo com alguns trabalhos, carece de políticas institucionais claras e abrangentes, operando frequentemente via programas e projetos desvinculados (Carbone, 2015; Deus, 2025; Marafante Sá, 2015; Matos, 2016; Souza, 2017). Verificou-se que a burocratização excessiva e descentralização geram ineficiências e atrasos. Há falta de comunicação entre setores e dificuldade em agilizar procedimentos. A modalidade é pouco conhecida por gestores, com tendência de manter cursos UAB separados, sofrendo com a descontinuidade político-administrativa (Melo, 2016; Petter, 2019). Foi indicada, ainda, uma ausência de estrutura e papéis bem definidos para a coordenação.

Outros aspectos interessantes, mas que não foram inseridos nas categorias listadas no Quadro 1, porque não se mostraram tão evidentes ou detalhadas nas produções acadêmicas analisadas, está a questão pedagógica e relacionada ao material didático. Souza (2019) indicou que há desafios na adaptação de conteúdo e metodologia para a EaD,

destacando que qualidade do material didático muitas vezes depende do professor e que pode ser excessivamente conteudista. Foi destacado também que a evasão é uma preocupação, com altas taxas atribuídas à falta de informação prévia sobre a modalidade, levando alunos a desistirem ao se depararem com exigências similares ao presencial (Bizarria, 2014; Lordsleem, 2011; Souza, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de pesquisa sobre a institucionalização da EaD está bem consolidado. Neste trabalho procuramos, de forma breve, listar os principais elementos que, de acordo com o trabalho produzido por pesquisadores de todo o país, prejudicam o processo de institucionalização desta modalidade nas instituições de ensino superior. Evidentemente que, considerando a data da sua produção, muitas das críticas apresentadas por esses pesquisadores podem ter sido superadas justamente pelo progresso feito na compreensão da importância de se institucionalizar uma modalidade educacional.

Além da sua importância, a institucionalização da EaD se apresenta como etapa fundamental para a própria compreensão dos sujeitos envolvidos sobre a modalidade. Dessa forma, ela não se configura apenas como um procedimento administrativo ou de gestão, mas verdadeiramente pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARRERA, Débora Furtado. **O Sistema UAB na UnB : possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação**. 2018. 133 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2018. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/32472.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida. **Estratégias e institucionalização no enfrentamento da evasão escolar no ensino a distância à luz da adaptação estratégica em uma instituição de ensino superior do estado do Ceará**. 2014. 154 f. Dissertação de Mestrado – UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://biblioteca.sophia.com.br/terminalri/9575/acervo/detalhe/100070.

CALMETO, Thiago Luis Lopes. **Práticas De Gestão Do Conhecimento Em Organizações De Ensino: Um Diagnóstico Do Sistema De Educação A Distância Do Ifrj**. 2020. 155 f. Dissertação de Mestrado – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica, RJ, 2020.

CARBONE, Thiago Sávio. **Educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: da teoria à prática**. 2015. 234 f. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3750.

CHAQUIME, Luciane Penteado. **O processo de institucionalização da educação a distância na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2004 a 2018**. 2019. 255 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12004.

DEED, Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Estatísticas e Indicadores 2023**. [*S. l.*: *s. n.*], 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf.

DEUS, Karen Brina Borges de. **A importância do ambiente virtual de aprendizagem na institucionalização da EaD em uma instituição pública: o caso do IF Goiano**. 2025. 196 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14402.

LORDSLEEM, Narcísia Leopoldina Cavalcanti. **Democratização do acesso ao ensino superior**: os cursos de graduação à distância na UFRN. [*s. l.*], 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/12195.

MACÊDO, Albernes Alcântara de. **Processo de institucionalização da educação à distância: o caso da universidade federal de campina grande - UFCG**. 2017. 114 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, João Pessoa, PB, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9350.

MANGUEIRA, Caroline Helena Meireles de Medeiros. **Organização do trabalho docente em cursos de graduação na modalidade a distância da UFPB**. 2019. 149 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19441.

MARAFANTE SÁ, Georgina. **Educação a distância em instituições de ensino superior federais: aproximações e distanciamentos para a institucionalização**. 2015. 132 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17378.

MATOS, Heloneide Alcantara. **Educação a distância : um estudo nas instituições públicas de educação superior no estado de Mato Grosso**. 2016. 183 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: http://ri.ufmt.br/handle/1/5399.

MELO, Alessandra Pessoa Coimbra de. **Institucionalização da educação a distância na Universidade de Brasília (2005-2015)**. 2016. 235 f. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/21355.

MOREIRA, Iracema Eliza de Vasconcellos. **A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: uma revisão sistemática de literatura**. 2021. 129 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14663.

PETTER, Rosemery Celeste. **Percurso e processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso**. 2019. 338 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: http://ri.ufmt.br/handle/1/2242.

SILVA, Cleder Tadeu Antão da. **A agenda da educação a distância pública: desafios dos processos de formulação de políticas institucionais para a modalidade no interior da rede federal de Minas Gerais**. 2022. 413 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/50437.

SILVA, Gislene Magali da Silva. **O processo da institucionalização da educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins - IFTO**. 2013. 178 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/15237.

SOUZA, Ligia Moura Simões de. **Desenvolvimento e Implementação de um Guia de Padrão de Qualidade para a Produção de Objetos de Aprendizagem na Educação a Distância do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)**. 2019. Dissertação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, RJ, 2019. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15341

SOUZA, Lívia Fernanda Gomes de. **Gestão pedagógica na graduação à distância: um estudo de caso da UNEAD/UNEB**. 2017. 214 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/7678.

SOUZA, Endrigo Aldori Gonçalves. **Educação a distância: uma proposta de institucionalização para a Universidade Federal de Santa Maria**. 2023. 131 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/30358.

Sobre os autores

Danilo Augusto Dias
Mestrando em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especialista em Educação e Tecnologias, em Gestão de Pessoas e MBA em Gestão Escolar. E-mail: danilodias@estudante.ufscar.br

Daniel Mill
Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação pela UFMG, com pós-doutorado pela Universidade Aberta de Portugal. É membro do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e Líder do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens).
E-mail: mill@ufscar.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: ENTRE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E MERCANTILIZAÇÃO

UNIVERSITY AUTONOMY AND DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL: BETWEEN DEMOCRATIZATION OF ACCESS AND COMMODIFICATION

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL: ENTRE DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO Y MERCANTILIZACIÓN

Filipe Tadeu de Salles
Universidade de Franca

RESUMO. O artigo analisa as transformações recentes do ensino superior brasileiro a partir da relação entre autonomia universitária e Educação a Distância (EaD), enfatizando como a expansão acelerada da modalidade se articula simultaneamente à democratização do acesso e à mercantilização da educação. O objetivo é compreender os desafios da EaD e, sobretudo, propor diretrizes práticas para a gestão institucional da modalidade. A pesquisa adota abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, análise documental e diálogo crítico com estudos nacionais e internacionais, com busca realizada em bases como Scielo, Google Scholar e periódicos da área de educação, privilegiando publicações entre 2000 e 2024. Foram incluídos artigos revisados por pares e relatórios oficiais, analisados por meio de categorização temática em eixos relacionados à expansão, permanência, experiências internacionais e cultura digital. Os resultados revelam que, em 2022, 95,8% das matrículas na EaD estavam concentradas no setor privado, confirmando o avanço da financeirização do ensino superior. Além disso, cursos de licenciatura a distância registram índices de evasão entre 30% e 40%, evidenciando que a permanência discente é fortemente impactada pela lógica empresarial, na qual a evasão tende a ser tratada como custo aceitável. O estudo aponta ainda que a inserção da Inteligência Artificial na EaD gera dilemas relacionados à terceirização do pensamento crítico e à precarização do trabalho docente, reforçando a importância da autonomia universitária na aplicação do princípio do humano-no-loop, no qual a tecnologia atua como apoio e não como substituta das interações nucleares de ensino. Como contribuição, o artigo propõe um conjunto de cinco diretrizes estratégicas para orientar a gestão da EaD, abrangendo financiamento estável, governança, desenho pedagógico, acessibilidade e uso ético de dados e tecnologias, com vistas à garantia de qualidade socialmente referenciada.
Palavras-chave: Autonomia Universitária. Educação a Distância. Políticas Públicas. Inclusão. Democratização.

ABSTRACT. The article analyzes recent transformations in Brazilian higher education by examining the relationship between university autonomy and Distance Education (DE), highlighting how the rapid expansion of this modality is simultaneously linked to the democratization of access and to the commodification of education. The objective is to understand the challenges of DE and, above all, to propose practical guidelines for institutional management. The research adopts a qualitative approach, based on literature review, documentary analysis, and critical dialogue with national and international studies, with searches carried out in databases such as Scielo, Google Scholar, and education journals, focusing on publications between 2000 and 2024. Peer-reviewed articles and official reports were included and analyzed through thematic categorization into axes related to expansion, retention,

CC BY

international experiences, and digital culture. The results show that, in 2022, 95.8% of DE enrollments were concentrated in the private sector, confirming the advance of the financialization of higher education. Furthermore, distance teacher training courses register dropout rates between 30% and 40%, indicating that student permanence is strongly affected by the business logic in which dropout is treated as an acceptable cost. The study also shows that the incorporation of Artificial Intelligence in DE creates dilemmas related to the outsourcing of critical thinking and the precarization of teaching work, reinforcing the importance of university autonomy in applying the human-in-the-loop principle, where technology supports but does not replace core teaching interactions. As a contribution, the article proposes a set of five strategic guidelines to guide DE management, encompassing stable funding, governance, pedagogical design, accessibility, and the ethical use of data and technologies, aiming at ensuring socially referenced quality.
Keywords: University Autonomy. Distance Education. Public Policy. Inclusion. Democratization.

RESUMEN. El artículo analiza las transformaciones recientes de la educación superior brasileña a partir de la relación entre autonomía universitaria y Educación a Distancia (EaD), destacando cómo la expansión acelerada de la modalidad se articula simultáneamente con la democratización del acceso y con la mercantilización de la educación. El objetivo es comprender los desafíos de la EaD y, sobre todo, proponer directrices prácticas para la gestión institucional de la modalidad. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en revisión bibliográfica, análisis documental y diálogo crítico con estudios nacionales e internacionales, con búsquedas realizadas en bases como Scielo, Google Scholar y revistas de educación, privilegiando publicaciones entre 2000 y 2024. Se incluyeron artículos revisados por pares e informes oficiales, analizados mediante categorización temática en ejes relacionados con expansión, permanencia, experiencias internacionales y cultura digital. Los resultados muestran que, en 2022, el 95,8% de las matrículas en EaD estaban concentradas en el sector privado, confirmando el avance de la financiarización de la educación superior. Además, los cursos de formación docente a distancia registran índices de deserción entre el 30% y el 40%, lo que evidencia que la permanencia estudiantil está fuertemente influenciada por la lógica empresarial, en la cual la deserción tiende a ser tratada como un costo aceptable. El estudio también revela que la incorporación de la Inteligencia Artificial en la EaD genera dilemas relacionados con la tercerización del pensamiento crítico y la precarización del trabajo docente, reforzando la importancia de la autonomía universitaria en la aplicación del principio del humano-en-el-lazo, en el cual la tecnología actúa como apoyo y no como sustituta de las interacciones nucleares de enseñanza. Como contribución, el artículo propone un conjunto de cinco directrices estratégicas para orientar la gestión de la EaD, abarcando financiamiento estable, gobernanza, diseño pedagógico, accesibilidad y uso ético de datos y tecnologías, con miras a garantizar una calidad socialmente referenciada.
Palabras clave: Autonomía Universitaria. Educación a Distancia. Políticas Públicas. Inclusión. Democratización.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro tem passado por transformações significativas desde a década de 1990, quando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) inaugurou um marco regulatório que legitimou a Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino. Inicialmente vista como alternativa complementar, a EaD expandiu-se de forma exponencial ao longo das últimas décadas, especialmente após a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, que fortaleceu a oferta pública gratuita de cursos em parceria com instituições federais e estaduais (BRASIL, 2006).

A expansão da EaD foi acompanhada por tensões estruturais. Essa realidade revela tanto o potencial da EaD como vetor de democratização, quanto os riscos da mercantilização e da financeirização da educação superior, aspectos amplamente discutidos por Dourado, Moraes e Siqueira (2024), que ressaltam a fragilidade da regulação estatal no setor. Para os autores, a lógica de mercado tende a subordinar a qualidade educacional à busca por expansão quantitativa, comprometendo os objetivos de formação crítica e cidadã.

Ao mesmo tempo, observa-se que a permanência e a evasão discente se tornaram desafios centrais. Pesquisas recentes mostram que cursos de licenciatura a distância, em especial os de Pedagogia ofertados no âmbito da UAB, enfrentam taxas de evasão que variam entre 30% e 40% (SOSO; KAMPFF; MACHADO, 2024). Neves (2024) argumenta que a permanência discente não pode ser atribuída apenas à responsabilidade individual do estudante, mas depende diretamente das condições institucionais de acolhimento, acompanhamento acadêmico e engajamento, sendo a gestão da EaD o "calcanhar de Aquiles" desse processo. Esse debate reforça a necessidade de compreender a evasão como fenômeno multifatorial, ligado à infraestrutura, ao suporte pedagógico, às condições socioeconômicas dos alunos e à própria credibilidade social da modalidade.

No cenário internacional, experiências de programas de pós-graduação stricto sensu a distância oferecem contribuições relevantes. Verhine e Dantas (2024) destacam que, em universidades norte-americanas e europeias, cursos de mestrado e doutorado online têm alcançado altos padrões de qualidade, desde que vinculados a programas consagrados e acompanhados de rigorosos processos de avaliação e credenciamento. Essa evidência contraria a visão de que a EaD seria, por definição, uma modalidade de "segunda categoria". No Brasil, entretanto, a discussão ainda encontra resistências, especialmente no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que impõe critérios rígidos para a abertura de cursos online de pós-graduação.

Outro elemento emergente no debate sobre EaD é o papel da cultura digital e da Inteligência Artificial (IA) na formação acadêmica. Como assinalam Silva e Souza (2024), a presença crescente da IA nos processos pedagógicos pode tanto ampliar a personalização e a acessibilidade quanto gerar riscos de terceirização do pensamento crítico e de precarização do trabalho docente. Para os autores, o desafio não está em

rejeitar a tecnologia, mas em integrá-la de forma ética e crítica, preservando o papel do professor como mediador do conhecimento.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre autonomia universitária e EaD, articulando dimensões históricas, regulatórias e pedagógicas. Busca-se compreender de que forma a modalidade tem se consolidado no Brasil como estratégia de democratização, mas também de como enfrenta dilemas ligados à qualidade, permanência discente e mercantilização. Para tanto, o estudo propõe um conjunto de diretrizes em cinco dimensões estratégicas para orientar a gestão institucional da EaD.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e diálogo crítico com a literatura especializada. As buscas foram realizadas em bases como Scielo, CAPES Periódicos e Google Scholar, utilizando termos como 'Educação a Distância', 'autonomia universitária', 'evasão discente EaD', 'financeirização do ensino superior' e 'inteligência artificial na educação'.

Foram incluídos artigos revisados por pares, dissertações, teses e relatórios oficiais publicados entre 2000 e 2024, relacionados à Educação a Distância no Brasil e em contextos internacionais. Foram excluídos textos opinativos, materiais sem revisão científica ou que não apresentassem dados empíricos/documentais.

O processo de análise consistiu em leitura integral dos textos selecionados, seguida de categorização temática em quatro eixos: (a) expansão e financeirização da EaD; (b) permanência e evasão discente; (c) experiências internacionais de EaD; e (d) cultura digital e Inteligência Artificial. A síntese crítica desses eixos fundamentou a construção das diretrizes estratégicas propostas, garantindo rigor e transparência metodológica.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Expansão e privatização da EaD no Brasil

A trajetória da Educação a Distância (EaD) no Brasil pode ser compreendida em três fases distintas. A primeira, de estruturação inicial (1996–2006), corresponde ao

período de regulamentação inaugurado pela LDB nº 9.394/1996, quando a modalidade foi reconhecida como legítima e surgiram as primeiras iniciativas de cursos experimentais em universidades públicas e privadas. Nesse momento, a EaD ainda era marcada pela precariedade tecnológica e pela forte dependência de materiais impressos e tele aulas.

A segunda fase, de institucionalização (2007–2015), coincide com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800/2006, que estabeleceu um sistema nacional de polos presenciais de apoio e consolidou a modalidade como política pública voltada à formação de professores da educação básica. Segundo Branco, Neves e Fidalgo (2019), a UAB representou um marco ao articular instituições públicas federais, estaduais e municipais em uma rede nacional de EaD, com foco em licenciaturas e cursos de formação continuada.

A terceira fase, a partir de 2016, caracteriza-se pela financeirização e privatização acelerada da modalidade. O Decreto nº 9.057/2017 flexibilizou as regras para credenciamento de polos de EaD, permitindo às instituições privadas expandirem sua atuação de forma quase ilimitada. Como destacam Dourado, Moraes e Siqueira (2024), essa mudança legal abriu espaço para um crescimento vertiginoso das matrículas, acompanhado por forte concentração do setor em grandes conglomerados empresariais de educação.

Os números confirmam essa tendência: dados do INEP mostram que, em 2022, 95,8% das matrículas em EaD estavam concentradas no setor privado, contra apenas 4,2% no setor público (INEP, 2023). Esse dado revela uma apropriação mercadológica da modalidade, transformando cursos e formações em produtos padronizados e de baixo custo. Silva e Souza (2024) apontam que, nesse contexto, as instituições privadas passaram a oferecer cursos “prêt-à-porter”, baseados em modelos de automação e virtualização de processos, seguindo a lógica de “fazer mais com menos”. Embora essa estratégia tenha reduzido custos e ampliado o acesso, levantou questionamentos sobre a qualidade socialmente referenciada, defendida por Lima e Alonso (2021) como parâmetro fundamental para a avaliação da EaD.

Além disso, o crescimento acelerado da EaD no setor privado foi acompanhado por uma mudança no perfil do estudante. Diferente do ensino presencial, que historicamente atrai jovens recém-egressos do ensino médio, a EaD consolidou-se como alternativa preferencial de trabalhadores adultos, muitas vezes com responsabilidades familiares e

que buscam flexibilidade para conciliar estudos e trabalho (ABED, 2019). Essa característica, embora reforce o papel democratizador da modalidade, também explica, em parte, os altos índices de evasão, pois esses estudantes enfrentam maiores dificuldades socioeconômicas e tecnológicas.

A mercantilização da EaD, entretanto, não se limita à expansão quantitativa. Ela também está associada a uma mudança no modelo pedagógico adotado pelas grandes instituições privadas. Conforme analisam Soso, Kampff e Machado (2024), a padronização de conteúdos e a redução do contato efetivo entre estudantes e docentes resultam em experiências de aprendizagem menos interativas, com ênfase em videoaulas gravadas, materiais digitais e tutoria limitada. Esse modelo, baseado na economia de escala, privilegia a quantidade em detrimento da qualidade, ampliando as tensões sobre o papel formativo da EaD.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a expansão da EaD no Brasil ocorreu em um paradoxo: ao mesmo tempo em que democratizou o acesso ao ensino superior, ampliando vagas em regiões historicamente excluídas, também reforçou desigualdades estruturais e abriu espaço para a lógica mercadológica. Como sintetizam Dourado, Moraes e Siqueira (2024), “a EaD deixou de ser apenas uma política de inclusão para se tornar, em larga medida, uma estratégia de mercado educacional”.

Assim, a discussão sobre expansão e privatização da EaD deve ir além da análise numérica de matrículas. É necessário considerar quem são os beneficiários dessa expansão**,** quais são as condições de aprendizagem oferecidas e como a autonomia universitária pode contribuir para contrabalançar a hegemonia do setor privado, assegurando que a modalidade se consolide com qualidade, inclusão e responsabilidade social.

3.2 Permanência e evasão discente

Se, por um lado, a Educação a Distância (EaD) ampliou o acesso ao ensino superior, por outro trouxe consigo um desafio estrutural: as elevadas taxas de evasão. O Censo da Educação Superior 2020 já indicava que a evasão média na EaD era superior à dos cursos presenciais, especialmente em licenciaturas (BRASIL, 2022).

Para compreender esse fenômeno, é fundamental adotar uma perspectiva que vá além da responsabilização individual do estudante. Neves (2024) argumenta que a

permanência discente deve ser vista como produto de um conjunto de fatores institucionais, que incluem políticas de acolhimento, acompanhamento acadêmico, atividades de engajamento e mecanismos de monitoramento da trajetória estudantil.

Nesse sentido, a gestão da EaD torna-se determinante para a redução da evasão e para a construção de trajetórias acadêmicas bem-sucedidas.

Os principais fatores associados à evasão podem ser agrupados em quatro dimensões:

1. **Socioeconômica** – grande parte dos estudantes da EaD pertence a camadas populares, enfrentando dificuldades financeiras, sobrecarga de trabalho e limitações de infraestrutura tecnológica.
2. **Pedagógica** – muitos cursos à distância oferecem baixa interação entre alunos e docentes, excessiva padronização de materiais e pouca flexibilidade metodológica, fatores que reduzem o engajamento discente.
3. **Institucional** – a ausência de programas estruturados de acolhimento, tutoria e monitoramento acadêmico fragiliza o vínculo do estudante com a instituição.
4. **Cultural** – a credibilidade social da EaD ainda é um desafio, gerando sentimentos de desvalorização e insegurança entre os estudantes.

Na análise realizada por Soso, Kampff e Machado (2024), destaca-se que as ações de permanência mais eficazes são aquelas que se concentram na integração acadêmica e social dos estudantes. Isso inclui a realização de atividades colaborativas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), encontros síncronos, feedback frequente dos tutores e canais de comunicação que transmitam ao estudante a sensação de pertencimento a uma comunidade acadêmica.

Outro aspecto relevante diz respeito ao acolhimento inicial. Estudos de caso no âmbito da UAB revelam que programas de recepção e ambientação tecnológica reduzem significativamente os índices de evasão nos primeiros semestres (NEVES, 2024). Tais iniciativas auxiliam os alunos a superar as barreiras iniciais de adaptação, especialmente aqueles com pouca familiaridade digital.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a evasão na EaD também reflete problemas estruturais da educação superior brasileira. Como afirmam Dourado, Moraes e Siqueira (2024), a financeirização da modalidade levou muitas instituições privadas a priorizar a expansão quantitativa de matrículas, sem o devido investimento em políticas de permanência. Nesse modelo, o aluno é visto como consumidor e a evasão torna-se

"custo aceitável", diluído na lógica empresarial de captação contínua de novos ingressantes.

Nesse contexto, a permanência deve ser compreendida como indicador de qualidade educacional. Uma instituição que adota políticas ativas de acompanhamento discente não apenas reduz a evasão, mas fortalece sua credibilidade social e acadêmica. A gestão institucional, portanto, precisa ser reorientada para assegurar condições efetivas de permanência, articulando suporte pedagógico, inclusão digital, assistência estudantil e políticas de engajamento comunitário.

Assim, compreender os dilemas da permanência e da evasão em cursos à distância significa reconhecer que a democratização do acesso só se concretiza plenamente quando acompanhada de estratégias que garantam a conclusão bem-sucedida dos cursos. Nesse sentido, a permanência não é apenas uma meta administrativa, mas um compromisso ético e político com o direito à educação de qualidade.

3.3 Experiências internacionais e pós-graduação a distância

A expansão da Educação a Distância não é fenômeno exclusivo do Brasil. Diversos países, sobretudo aqueles com sistemas educacionais consistentes, já incorporaram a EaD como modalidade legítima de ensino superior, inclusive em programas de pós-graduação. A análise dessas experiências internacionais permite compreender os limites e possibilidades da modalidade no contexto brasileiro, especialmente diante das resistências existentes no campo acadêmico.

Um dos casos mais emblemáticos é o da Open University**,** criada no Reino Unido em 1969, que se tornou referência global pela adoção de metodologias inovadoras de ensino a distância. Com forte investimento público e estrutura de tutoria distribuída em polos regionais, a instituição consolidou-se como modelo de democratização, oferecendo acesso a populações que, historicamente, não conseguiam ingressar no ensino superior presencial. De forma semelhante, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)**,** na Espanha, também se destaca por sua tradição e pelo rigor acadêmico de seus programas, em especial nos cursos de pós-graduação (MORAN, 2002).

Nos Estados Unidos, universidades como Harvard, MIT e Stanford passaram a ofertar programas de mestrado e até de doutorado em formato híbrido ou totalmente

online, com o apoio de plataformas digitais e ambientes interativos. Segundo Verhine e Dantas (2024), tais experiências demonstram que a EaD pode atingir padrões de excelência equivalentes à educação presencial, desde que vinculada a programas reconhecidos, submetida a rigorosos critérios de avaliação e articulada com práticas pedagógicas de alta qualidade. Os autores ressaltam que "a legitimidade da EaD depende menos da modalidade em si e mais da solidez institucional que a sustenta" (VERHINE; DANTAS, 2024, p. 8).

No Brasil, entretanto, a adoção da EaD na pós-graduação stricto sensu ainda é incipiente. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem manifestado cautela em relação à autorização de programas exclusivamente a distância, exigindo que as propostas estejam vinculadas a cursos presenciais já consolidados e que atendam a critérios rígidos de infraestrutura, produtividade científica e acompanhamento discente. Tal postura é justificada pela preocupação com a manutenção da qualidade, mas também revela certa resistência cultural em aceitar a modalidade como equivalente à presencial.

A experiência internacional mostra que essa resistência pode ser superada quando há políticas públicas consistentes de avaliação e regulação. No Reino Unido e na Espanha, por exemplo, as agências nacionais de avaliação asseguram padrões de qualidade, conferindo credibilidade aos cursos. Nos Estados Unidos, o reconhecimento social dos programas online decorre da reputação das universidades que os ofertam, reforçando a ideia de que a qualidade da EaD não pode ser analisada isoladamente, mas em conjunto com a tradição e a solidez da instituição.

Outro aspecto relevante diz respeito ao perfil do público atendido pela pós-graduação a distância. Enquanto na graduação a EaD é majoritariamente voltada a adultos trabalhadores, na pós-graduação a modalidade atrai profissionais já inseridos no mercado, que buscam qualificação continuada. Isso reforça a pertinência da EaD nesse nível de ensino, já que o público possui maior autonomia e experiência de aprendizagem, características fundamentais para o sucesso da modalidade (VERHINE; DANTAS, 2024).

Assim, as experiências internacionais oferecem lições importantes para o Brasil: (a) a necessidade de integrar a EaD a programas consolidados, evitando que seja tratada como modalidade de "segunda categoria"; (b) a urgência de criar mecanismos de avaliação e regulação que assegurem qualidade e legitimidade social; e (c) a importância

de alinhar a modalidade às demandas de formação continuada, sobretudo em um cenário de rápidas transformações tecnológicas e sociais.

3.4 Cultura digital, Inteligência Artificial e novos dilemas

A Educação a Distância (EaD) é atravessada pela cultura digital, entendida aqui como o conjunto de práticas, dispositivos e racionalidades que reconfiguram modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Nesse ecossistema, a Inteligência Artificial (IA) opera como tecnologia de propósito geral que afeta tanto o núcleo pedagógico (mediação didática, avaliação, feedback) quanto a gestão institucional (atendimento automatizado, análise de risco de evasão, alocação de tutores). A literatura recente adverte, entretanto, que a incorporação da IA não é neutra: ela pode ampliar a qualidade (personalização, acessibilidade, análise de aprendizagem) e, ao mesmo tempo, acentuar dilemas já presentes na EaD (mercantilização, padronização prêt-à-porter, precarização do trabalho docente) (SILVA; SOUZA, 2024; DOURADO; MORAES; SIQUEIRA, 2024).

No plano pedagógico, algoritmos de recomendação e correção automática podem oferecer trajetórias adaptativas, feedback formativo frequente e monitoramento de progresso, potencializando aprendizagens autorreguladas. Para acessibilidade, agentes conversacionais e leitores automáticos reduzem barreiras para estudantes com diferentes perfis. Todavia, três riscos se impõem. Primeiro, a terceirização do pensamento: quando tarefas de busca, síntese e escrita passam a ser automatizadas, corre-se o risco de esvaziar práticas centrais de investigação, argumentação e autoria (SILVA; SOUZA, 2024). Segundo, o empobrecimento pedagógico: modelagens de curso orientadas por economia de escala tendem a reduzir interação significativa, substituindo docência e tutoria por automações genéricas. Terceiro, o viés algorítmico e a alucinação de respostas, que demandam letramento crítico em IA e curadoria docente permanente.

No plano institucional, ferramentas de análise podem identificar padrões de risco de evasão e acionar intervenções precoces de acolhimento e apoio — o que dialoga diretamente com a agenda de permanência (SOSO; KAMPFF; MACHADO, 2024; NEVES, 2024). Mas, em ambientes marcados pela financeirização da EaD, a IA também pode ser mobilizada para “fazer mais com menos”: automatizar atendimentos, expandir turmas e substituir trabalho docente por tutoria minimalista, reforçando o modelo de curso

"produto" e tensionando a qualidade socialmente referenciada (SILVA; SOUZA, 2024; DOURADO; MORAES; SIQUEIRA, 2024). Neste estudo, entende-se qualidade socialmente referenciada como a articulação entre expansão do acesso, equidade, relevância social e formação cidadã, em contraposição à padronização mercadológica (LIMA; ALONSO, 2021).

Diante desse cenário, autonomia universitária e governança de dados/IA tornam-se condições estruturantes. Universidades públicas e comunitárias podem usar sua autonomia para definir salvaguardas que alinhem IA a objetivos formativos, e não apenas a metas de expansão quantitativa. Cinco frentes se destacam:

1. **Princípio do humano-no-loop**: IA como apoio à docência e à aprendizagem (co-avaliação, feedback rascunho, roteiros de estudo), nunca como substituta das interações nucleares (mediação, debate, coautoria).
2. **Política institucional de IA**: diretrizes claras de uso acadêmico responsável (transparência de uso em atividades, critérios de citação de saídas geradas por IA, parâmetros de originalidade), evitando tanto proibicionismo ingênuo quanto *laissez-faire*.
3. **Letramento em IA e metacognição**: desenvolvimento de competências para avaliar fontes, depurar respostas, comparar versões e justificar escolhas — deslocando o foco do "produto pronto" para o processo reflexivo.
4. **Analíticas para permanência com ética**: uso de dados para acolhimento proativo (alertas de engajamento, trilhas de apoio, tutoria alvo), com minimização de dados, auditoria de vieses e envolvimento de estudantes e docentes nas regras de uso.
5. **Qualidade e trabalho docente**: salvaguardas para tempo de cuidado pedagógico (feedback significativo, encontros síncronos, projetos colaborativos) e condições de trabalho (formação, carga horária para curadoria de materiais e para supervisão das automações).

Em síntese, a IA pode elevar a qualidade da EaD quando ancorada em projetos pedagógicos robustos, políticas públicas de avaliação e governança institucional comprometida com a permanência e a inclusão. Sem esses lastros, tende a reforçar o ciclo de padronização, automação acrítica e precarização, já diagnosticado na expansão privatista. A questão, portanto, não é "usar ou não" IA, mas como, para quê e sob quais garantias — dilema que precisa ser enfrentado articulando autonomia universitária,

regulação e práxis pedagógica (SILVA; SOUZA, 2024; VERHINE; DANTAS, 2024; NEVES, 2024).

4 DIRETRIZES ESTRATÉGICAS PARA A GESTÃO DA EAD

As diretrizes apresentadas emergem da análise dos quatro eixos estruturantes deste estudo — expansão e financeirização, permanência e evasão, experiências internacionais e cultura digital/IA —, e visam orientar políticas institucionais que garantam qualidade socialmente referenciada.

1. **Financiamento estável e sustentável**

Assegurar recursos contínuos e previsíveis para infraestrutura tecnológica, formação docente e suporte estudantil. A estabilidade financeira é essencial para reduzir desigualdades regionais e sociais, garantindo que a EaD pública não dependa exclusivamente de programas emergenciais ou de lógicas de mercado (ARRUDA; FIALHO, 2021).

2. **Governança com autonomia universitária**

Estruturar modelos de gestão que reforcem a autonomia das universidades e impeçam a captura mercadológica da EaD. Isso inclui a criação de conselhos participativos, transparência nas decisões e mecanismos de accountability que preservem a missão pública da educação, como defendem Lima (2020) e Dourado, Moraes e Siqueira (2024).

3. **Desenho pedagógico e permanência discente**

Adotar metodologias interativas, apoio tutorial ativo e acompanhamento contínuo da trajetória dos estudantes. A permanência deve ser entendida como compromisso institucional, e não apenas como responsabilidade individual, em diálogo com experiências da UAB e autores como Branco, Neves e Fidalgo (2019).

4. **Acessibilidade e inclusão social**

Garantir que a EaD contemple diferentes perfis de estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos. Isso envolve políticas de acessibilidade digital, desenho universal de aprendizagem, formação intercultural e suporte a estudantes em situação de vulnerabilidade social (ALMEIDA, 2022).

5. **Uso ético e pedagógico de dados e Inteligência Artificial**

Mobilizar analíticas de aprendizagem e tecnologias digitais com princípios éticos claros: transparência, proteção de dados, não substituição da mediação docente e adoção do princípio do humano-no-loop. A IA deve servir de apoio ao trabalho pedagógico, ampliando feedback e personalização sem precarizar o trabalho docente (SILVA; SOUZA, 2024; VERHINE; DANTAS, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a Educação a Distância (EaD) no Brasil se expandiu de forma acelerada nas últimas décadas, porém marcada pela forte predominância do setor privado e por elevadas taxas de evasão. Esses elementos confirmam que a lógica empresarial tem influenciado a organização da modalidade, tratando a permanência discente como custo aceitável. Paralelamente, a crescente incorporação da Inteligência Artificial gera dilemas relativos à terceirização do pensamento crítico e à precarização docente, o que reforça a necessidade de manter a autonomia universitária como eixo estruturante do processo formativo.

Nesse contexto, a noção de qualidade socialmente referenciada se mostra indispensável para contrapor a padronização mercadológica da EaD. Entendida como a articulação entre expansão, equidade, relevância social e formação cidadã, essa concepção amplia o debate para além de indicadores de custo e escala, recolocando a centralidade do compromisso público e pedagógico da educação superior.

Como contribuição prática, o artigo apresentou um conjunto de cinco diretrizes estratégicas — financiamento estável, governança com autonomia, desenho pedagógico orientado à permanência, acessibilidade e inclusão, e uso ético de dados e Inteligência Artificial —, articuladas a autores de referência da área. Essas diretrizes, quando assumidas pelas instituições de ensino, podem fortalecer a gestão da EaD, promover melhores condições de permanência discente e assegurar que a inovação tecnológica se converta em apoio efetivo à qualidade da aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a EaD pode consolidar-se como instrumento de democratização, inovação e inclusão, desde que orientada por políticas públicas consistentes, gestão institucional comprometida com a autonomia universitária e práticas pedagógicas que garantam uma qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2019**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

BRANCO, M.; NEVES, C.; FIDALGO, F. **Educação a distância e permanência discente**. *Revista Brasileira de Educação*, v.24, n.79, p. 1-20, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília: MEC/INEP, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/. Acesso em: 23 ago. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e286167, 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: MEC/INEP, 2023.

LIMA, Licínio C.; ALONSO, Katia M. **Educação a distância e qualidade social: desafios contemporâneos**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260028, 2021.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 74, p. 9-16, 2002.

NEVES, Inajara de Salles Viana. **A permanência e a evasão discente em cursos de pedagogia a distância na perspectiva da gestão da EaD**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e45598, 2024.

SILVA, Danilo Garcia da; SOUZA, Helen Santana Mangueira de. **De avanços a retrocessos: dilemas para a educação a distância na cultura digital**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e284717, 2024.

SOSO, Felipe Sereno; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira; MACHADO, Karen Graziela Weber. **Permanência discente em cursos de pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e38961, 2024.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Programas de pós-graduação a distância em educação: perspectivas da experiência internacional**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e283826, 2024.

Sobre o autor

Filipe Tadeu de Salles

Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas pela UNESP/Franca, graduado em Gestão Pública (UFMG) e Ciências Contábeis (FUMEC), com formação em Letras – Inglês (UNIASSELVI). Especialista em docência na educação profissional e tecnológica (IFSULDEMINAS), metodologias para educação a distância (ANHANGUERA), geoprocessamento (IFNMG) e gerenciamento de projetos (FGV). Servidor público federal (IFSULDEMINAS), atua como técnico em contabilidade.

E-mail: filipetsalles@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

REFERENCIAL DE QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA: CAMINHOS, TENSÕES E POTENCIALIDADES DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA[1]

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca
Universidade Federal de Goiás

Joseany Rodrigues Cruz
Instituto Federal Goiano

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Universidade Federal de Goiás

RESUMO. Este relato apresenta a experiência da construção coletiva do Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada, desenvolvida no âmbito da Rede de Pesquisa em EaD Brasil/Internacional, com o objetivo de refletir sobre os caminhos trilhados, as tensões enfrentadas e as potencialidades formativas e políticas dessa trajetória. Adotou-se a metodologia do relato de experiência, entendida como abordagem narrativa e analítica que permite sistematizar vivências a partir da imersão dos próprios autores no processo relatado. A construção do referencial envolveu múltiplos atores e instituições, nacionais e internacionais, mobilizados em uma rede colaborativa que enfrentou desafios significativos para garantir a participação democrática, a escuta ativa e a coesão teórico-metodológica. Os principais resultados evidenciam que o referencial pode contribuir significativamente para o fortalecimento de políticas institucionais e práticas pedagógicas contextualizadas, atuando como um instrumento de resistência e proposição frente à mercantilização da educação e da educação a distância. Assim, o relato reafirma a relevância do Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada para a Educação Superior a Distância.

Palavras-chave: Relato de Experiência. Educação a Distância. Qualidade. Justiça Social. Colaboração.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual das políticas educacionais, em que a expansão da educação a distância assume papel central nas estratégias de democratização do acesso à educação superior, ganha relevância a discussão sobre parâmetros de qualidade que orientem sua oferta.

De tal modo, apresenta-se a experiência de construção coletiva do Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada, desenvolvida no âmbito da Rede de Pesquisa Brasil/Internacional. Parte-se do entendimento de que a educação a distância (EaD) vem

[1] Esta pesquisa conta com apoio do CNPq e Capes.

ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional contemporâneo, ao mesmo tempo em que desperta debates intensos no meio acadêmico, especialmente no que diz respeito à sua qualidade.

Diante da urgência em estabelecer parâmetros avaliativos que superassem a noção abstrata de excelência, conforme Fonseca (2020); Lima e Alonso (2019), foi elaborado o Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada para Cursos Superiores a Distância (Lima, 2025). Esse documento, fruto de um estudo aprofundado no âmbito da Rede de Pesquisa em EaD Brasil/Internacional, propõe um modelo de qualidade que rompe com visões economicistas. Seu principal objetivo é orientar a avaliação e o aprimoramento da EaD, considerando as diversas realidades territoriais e as necessidades concretas dos sujeitos envolvidos.

Destarte, optou-se pelo formato de relato de experiência para este texto, pois tal escolha permite não apenas explicitar os resultados alcançados, mas também desvelar os caminhos percorridos e as tensões enfrentadas por múltiplos atores e instituições em nível nacional e internacional.

Vis a vis, ao relatar essa experiência de forma narrativa e crítica, busca-se oferecer um panorama abrangente dos desafios e conquistas vivenciados. Ao mesmo tempo, a análise pretende contribuir para reflexões mais profundas sobre os caminhos possíveis para uma EaD orientada por princípios de qualidade, ancorados na perspectiva socialmente referenciada.

2 CAMINHOS TRILHADOS E HORIZONTES PROJETADOS: EXPERIÊNCIA, RESULTADOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Nesta seção apresenta-se de forma detalhada e reflexiva o percurso coletivo de construção do Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada. São destacados os principais marcos da experiência, os resultados gerados e as aprendizagens construídas ao longo do processo.

2.1 Descrição da Experiência

A construção do Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada foi fruto de um percurso investigativo e colaborativo, fundamentado em duas pesquisas realizadas entre 2015 e 2021. A primeira analisou a institucionalização da EaD em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro. Já a segunda aprofundou questões de regulação, qualidade e inovação, revelando a necessidade de indicadores adequados para orientar a modalidade, sob uma perspectiva socialmente referenciada.

Nessa moção, o projeto foi ampliado abrangendo instituições públicas de todas as regiões brasileiras, bem como de países da América Latina, da África e da Europa, a exemplo de México, Argentina, Honduras, Moçambique e Portugal. O objetivo foi investigar concepções, práticas e regulamentações da EaD, visando apoiar a formulação coletiva de um referencial de qualidade ancorado em valores sociais, culturais e educacionais que contemplasse todo o conjunto constitutivo da Rede de Pesquisa.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com base na fundamentação sócio-histórico-dialética, articulando revisão bibliográfica, análise documental, escutas de atores da EaD e aplicação da técnica Delphi com especialistas nacionais e internacionais. Todo o processo foi amplamente documentado em publicações coletivas da Rede de Pesquisa, evidenciando o rigor metodológico e a dimensão colaborativa do estudo[2].

Vale destacar que a investigação foi realizada com o apoio institucional da Associação Universidade em Rede (UniRede) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A coordenação geral foi conduzida pela professora doutora, Daniela da Costa Britto Pereira Lima. A equipe foi composta por coordenadores regionais de todas as macrorregiões brasileiras e representantes internacionais, além de assessores e uma coordenação executiva dedicada à gestão técnica e institucional do projeto.

A construção do referencial se desenvolveu em quatro etapas principais. Primeiro, foi feito um levantamento bibliográfico e documental. Em seguida, analisaram-se as normas dos países participantes. Depois, a participação na oficina sobre a técnica Delphi, sequenciada da aplicação de questionários e sistematização das percepções de

[2] Para aprofundamento, a obra encontra-se disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli

especialistas sobre qualidade. E, por fim, uma articulação crítica com os referenciais teóricos.

Para garantir que os diferentes grupos envolvidos mantivessem coerência e integração ao longo do processo, foi criado um grupo de trabalho denominado e-mediadores. Inspirado em experiências internacionais de gestão colaborativa na educação a distância, esse grupo teve um papel essencial: circular entre os subgrupos de elaboração, promovendo a coesão teórico-metodológica, evitando possíveis contradições no produto final.

A formulação das dimensões, subdimensões e indicadores de qualidade ficou a cargo de três grupos específicos, cada um com foco em um nível diferente de análise. O Grupo 1 ficou responsável pelo nível macro, voltado para as políticas públicas e regulamentações. Já o Grupo 2 cuidou do nível meso, com foco na gestão institucional. Por fim, o Grupo 3 se dedicou ao nível micro, aprofundando-se nos processos pedagógicos e didáticos.

Todo o processo foi pautado pela construção coletiva. As decisões eram tomadas em conjunto, durante reuniões síncronas e em espaços colaborativos de escuta. Um dos maiores desafios enfrentados foi justamente articular a diversidade institucional, cultural e normativa entre os diferentes países e regiões envolvidos no projeto. Este percurso metodológico reafirma o caráter participativo da pesquisa, que respeitou a autonomia dos pesquisadores e dos grupos de trabalho, ao mesmo tempo em que construiu coletivamente um documento de referência para o campo da EaD.

Importa destacar que o referencial não tem como propósito impor modelos uniformes, mas sim apoiar a elaboração de políticas próprias por parte de cada instituição. Trata-se, portanto, de um esforço coletivo de pesquisa-ação, ancorado na escuta dos sujeitos, na análise situada e na defesa da qualidade como direito. (Fonseca, 2020; Lima e Alonso 2019).

2.2 Resultados, Lições Aprendidas e Recomendações

A construção do Referencial de qualidade socialmente referenciada para cursos superiores a distância (Lima, 2025), resultou em importantes produtos e, em ações que ultrapassam os limites da produção acadêmica. Um dos marcos mais significativos foi a

publicação de um e-book contendo os princípios, dimensões e indicadores elaborados coletivamente, disponível em acesso aberto, garantindo ampla difusão do material por diferentes públicos.

Reconhecendo sua relevância e aderência a uma perspectiva crítica e democrática de qualidade, o coletivo da Rede de Pesquisa encaminhou o documento ao Ministério da Educação. O referencial foi apresentado como uma possível base analítica para subsidiar a formulação do novo marco regulatório da EaD, que se encontrava em vias de ser redefinido no país.

Esse referencial passou a ser citado não apenas por pesquisadores vinculados às instituições e países participantes da pesquisa, mas também por diversos atores do campo da educação a distância e das políticas públicas em escala nacional e internacional. Essa circulação do documento tem contribuído para sensibilizar gestores, docentes, formuladores de políticas e outros sujeitos estratégicos, ampliando seu potencial de transformação e uso em diferentes contextos institucionais e acadêmicos.

O processo coletivo gerou importantes aprendizagens metodológicas e políticas, destacando-se o papel dos e-mediadores, dos grupos de trabalho e da escuta ativa na construção democrática do documento. A experiência inovou ao valorizar diálogo e mediação, mas evidenciou também a necessidade de maior articulação com os formuladores de políticas públicas educacionais.

Mais que um documento técnico, o referencial consolida uma prática colaborativa e crítica, configurando-se como instrumento vivo para impulsionar mudanças estruturais na EaD, orientadas pela justiça social, equidade e diversidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada para cursos superiores a distância (Lima, 2025), concebido no âmbito da Rede de Pesquisa em EaD Brasil/Internacional, configura-se como uma contribuição significativa para a educação a distância e as políticas que a orientam.

Distanciando-se das abordagens economicistas e tecnicistas que frequentemente orientam a expansão da modalidade, o referencial afirma a centralidade dos valores

sociais na avaliação da qualidade, reorientando os processos avaliativos com base em valores sociais, e não em lógicas de mercado.

Nesse sentido, uma de suas principais implicações está na oferta de uma base teórica e metodológica sólida. Logo, podendo contribuir para a formulação e revisão de políticas institucionais que busquem assegurar a qualidade social da EaD, de forma comprometida com processos educacionais emancipatórios. O documento não apenas propõe um modelo alternativo de qualidade, mas também orienta a construção de indicadores socialmente referenciados, capazes de refletir as reais necessidades dos sujeitos e contextos envolvidos.

Outro aspecto fundamental, é que o referencial se organiza em três níveis de análise: macro (políticas públicas), meso (gestão institucional) e micro (processos pedagógicos). Essa estrutura reforça a necessidade de políticas articuladas capazes de favorecer uma visão sistêmica da qualidade na EaD.

Além disso, por ter sido construído de forma colaborativa, com a escuta de múltiplos atores e o diálogo internacional, o referencial ganha potencial transnacional. Pode servir como base para avaliar e aprimorar a EaD em diferentes contextos e para promover o alinhamento entre países.

De tal modo, o referencial transcende o caráter de diretriz institucional ao oferecer orientações que fortalecem práticas pedagógicas contextualizadas e, simultaneamente, se afirma como marco estratégico para a formulação de políticas públicas em EaD (Fonseca, 2020; Lima; Alonso, 2019).

Ao adotar uma concepção de qualidade ancorada em referências sociais concretas, o documento configura-se como instrumento de resistência à mercantilização da educação e reafirma o compromisso com uma formação humana integral e emancipada.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. (2020). **Qualidade da Educação Superior e a Distância no Brasil**: entre o revelado e o velado. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/842b3879-f8c7-4ca3-a483-25e33a946c7d/content. Acesso em: 20 jun. 2023.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. (Coordenadora). **Referencial de qualidade socialmente referenciada para cursos superiores a distância** = Referencial de calidad socialmente referenciada para cursos superiores a distancia. Tradução de Maria Jose Morales Gámez. Goiânia, GO: Editora UFG, 2025. ISBN 978-85-495-1073-0. Disponível em: https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/view/674/646/2676 . Acesso em: 06 ago 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **Ecos Revista Científica** – Educação. São Paulo, v. 51, p. 2- 26. 2019. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5 D=15250&path%5B%5D=8021. Acesso em 8 de abr. de 2024. https://doi.org/10.5585/eccos.n51.15250

Sobre os autores

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca

Doutoranda e Mestre em Educação pela UFG. Especialista em Ensino e Pesquisa na Educação Superior pela Uni-Evangélica; Metodologia do Ensino Fundamental e Mídias na Educação pela (UFG). Participante do Grupo de Estudos da Educação a Distância (GEaD/UFG) e integrante da Rede de Pesquisa: qualidade e regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância. Efetiva da Rede Municipal de educação de Anápolis- Goiás.
E-mail: cidafonseca.rodrigues@gmail.com

Joseany Rodrigues Cruz

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano, onde atua como Diretora do Centro de Referência em Ensino em Rede (CERFOR). Tem licenciatura em Letras e bacharelado em Comunicação Social pela PUC Minas. É mestra em linguística e língua portuguesa pela mesma universidade e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, com tema de pesquisa relacionado à Educação a Distância. É membro do Grupo de Estudos em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq), membro da pesquisa sobre Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação (UFG-CNPq) e membro do Grupo de Trabalho sobre Institucionalização
da EAD (FNDE/Conif).
E-mail: joseany.cruz@ifgoiano.edu.br

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), Pós-doutora em Educação pela UFMT (2019). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás no Curso de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG (2022). Editora Chefe da Revista Em Rede. Membro do conselho editorial da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE, membro do Conselho Editorial da Revista Revelli (UEG), da Revista Exitus (UFOPA) e da Revista Série-Estudos da UCDB. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a

Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). Coordenadora da Rede de Pesquisa EaD - Internacional Com apoio da Unirede (2019-2024).
E-mail: daniela_lima@ufg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

EDUCAÇÃO HÍBRIDA NO BRASIL: AMBIVALÊNCIAS, TENSÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS[1]

BLENDED EDUCATION IN BRAZIL: AMBIVALENCE, TENSIONS AND POSSIBLE PATHS

EDUCACIÓN HÍBRIDA EN BRASIL: CONTRADICCIONES, TENSIONES Y CAMINOS POSIBLES

Joseany Rodrigues Cruz
Instituto Federal Goiano

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca
Universidade Federal de Goiás

Fernando W. Costa
Universidade Federal de Goiás

Rodrigo Gouvêa Rodrigues
Universidade Federal de Goiás

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Universidade Federal de Goiás

RESUMO. A Educação híbrida no Brasil tem ganhado grande relevância, principalmente a partir da pandemia de Covid-19. Contudo, tem enfrentado algumas disparidades de conceito, de política e de estrutura que limitam sua plena efetividade. Este estudo tem como objetivo a análise do desenvolvimento da Educação Híbrida no país ao destacar as ambiguidades terminológicas, as tensões entre vertentes pedagógicas e tecnológicas, bem como os desafios para uma implementação socialmente referenciada. Parte-se da metologia qualitativa de caráter descritivo e exploratório, com análises de decretos, pareceres e textos de referência do Ministério da Educação, além de revisões de artigos recentes sobre a temática. Como resultados, identifica-se a polissemia das terminologias, a criação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida, o predomínio de interesses mercadológicos que podem precarizar o trabalho docente, além de barreiras como infraestrutura escolar deficiente na formação de professores. Conclui-se que a Educação Híbrida deve ser concebida como projeto pedagógico inclusivo, e que apesar de seu potencial, encontra-se em disputas conceituais e políticas que influenciam diretamente sua implementação. É necessário a construção de uma concepção que seja pedagógica, inclusiva e orientada por princípios de justiça social, além de investimento em infraestrutura física, tecnológica e de formação docente qualificada, não bastando uma atenção apenas da academia ou de formuladores de políticas, mas um chamado da sociedade para a sua materialização.

Palavras-chave: Palavra. Palavra. Palavra. Palavra. Palavra.

[1] Esta pesquisa conta com apoio do CNPq e Capes.

CC BY

ABSTRACT. Blended Education in Brazil has gained great relevance, especially since the Covid-19 pandemic. However, it has faced some disparities in concept, policy, and structure that limit its full effectiveness. This study aims to analyze the development of Blended Education in the country by highlighting the terminological ambiguities, the tensions between pedagogical and technological approaches, as well as the challenges for a socially referenced implementation. It uses a descriptive and exploratory qualitative methodology, analyzing decrees, reports, and reference texts from the Ministry of Education, along with reviews of recent articles on the subject. The results identify the polysemy of terminology, the creation of the Innovation Network for Blended Education, and the predominance of market interests that can make teaching work more precarious, besides barriers such as poor school infrastructure and teacher training. The conclusion is that Blended Education must be conceived as an inclusive pedagogical project, and that despite its potential, it is subject to conceptual and political disputes that directly influence its implementation. It is necessary to build a concept that is pedagogical, inclusive, and guided by principles of social justice, in addition to investment in physical and technological infrastructure and qualified teacher training. Attention from academia or policymakers alone is not enough, but a call from society for its materialization.

Keywords: Blended Education. Teacher Training. Public Policy. Inclusion.

RESUMEN. La Educación Híbrida en Brasil ha ganado gran relevancia, principalmente a partir de la pandemia de Covid-19. Sin embargo, se ha enfrentado a algunas disparidades conceptuales, políticas y estructurales que limitan su plena eficacia. El objetivo de este estudio es analizar el desarrollo de la Educación Híbrida en el país, destacando las equívocas terminológicas, las tensiones entre las vertientes pedagógicas y tecnológicas, así como los desafíos para una implementación socialmente referenciada. Se parte de una metodología cualitativa de carácter descriptivo y exploratorio, con análisis de decretos, dictámenes y textos de referencia del Ministerio de Educación, además de revisiones de artículos recientes sobre el tema. Como resultados, se identifica la polisemia de las terminologías, la creación de la Red de Innovación para la Educación Híbrida, el predominio de intereses mercantiles que pueden precarizar el trabajo docente, además de barreras como la deficiente infraestructura escolar en la formación de profesores. Se concluye que la Educación Híbrida debe concebirse como un proyecto pedagógico inclusivo y que, a pesar de su potencial, se encuentra en disputas conceptuales y políticas que influyen directamente en su implementación. Es necesario construir un concepto que sea pedagógico, inclusivo y orientado por principios de justicia social, además de invertir en infraestructura física, tecnológica y en la formación de docentes cualificados, sin que baste con la atención de la academia o de los responsables políticos, sino con un llamamiento de la sociedad para su materialización.

Palabras clave: Educación Híbrida. Formación Docente. Políticas Públicas. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Híbrida (EH) no Brasil vem ganhando espaço, principalmente após a pandemia da Covid-19, causada pela proliferação do SARS-CoV-2 e pela necessidade do isolamento social. Desde então, vem se constituindo teórica e legalmente, carregando ambiguidades e conflitos conceituais, refletindo desigualdades históricas que atravessam o sistema educacional. O próprio termo “híbrido” é usado de diferentes formas: ensino híbrido, aprendizagem híbrida, Educação Híbrida, educação mediada por tecnologia. Essa variedade não se limita a uma questão de nomenclatura, pelo contrário, ela revela embates mais profundos, tanto no campo das ideias quanto nas formas de sua materialidade.

Do ponto de vista legal, decretos, portarias e pareceres tentam estabelecer regras para a Educação Híbrida, mas muitas vezes adotam uma lógica de flexibilização que, embora abra espaço para inovações pedagógicas, também facilita a apropriação mercantil da modalidade. O risco, conforme Lima (2024a), é priorizar interesses de mercado, deixando em segundo plano a formação humana integral

O cenário se complica diante de problemas persistentes, como a exclusão digital, a precariedade da infraestrutura escolar e a formação insuficiente de professores para o uso crítico e pedagógico das tecnologias. Parte-se da premissa de que a Educação Híbrida é, antes de tudo, uma proposta pedagógica e não meramente tecnológica (Lima 2024a). No entanto, na prática, observa-se sua frequente redução a um simples recurso para otimizar processos, desconsiderando seu potencial formativo e seu papel nas dinâmicas socioculturais e nas relações de poder que atravessam a educação (Fonseca; Oliveira; Bueno, 2023).

Diante desse quadro e, entendendo que pensar em uma Educação Híbrida socialmente referenciada é urgente, propôs-se este artigo estruturado em uma metodologia qualitativa descritiva e exploratória, que objetiva analisar o desenvolvimento da Educação Híbrida no Brasil, desvelando as ambiguidades conceituais e as tensões inerentes à sua implementação, identificando desafios e propondo caminhos que promovam uma EH de qualidade socialmente referenciada.

Logo, o texto se estrutura em três partes. No primeiro, discute-se a polissemia do termo híbrido, as armadilhas terminológicas, bem como a trajetória dos instrumentos legais que buscam regulamentá-la no contexto nacional. No segundo, refletem-se os desafios concretos e estruturais para a implementação da EH, analisando a tensão entre as vertentes pedagógica e tecnológica. Por fim, discute-se a construção de uma EH erigida em perspectivas de qualidade socialmente referenciada, evidenciando os desafios quanto à formação docente, a fomentação de pesquisas e o necessário monitoramento das práticas piloto que vem se instituindo na atualidade.

Conclui-se apontando possibilidades de materialização de uma EH socialmente referenciada, instituída por políticas públicas sólidas, com financiamento estável, infraestrutura adequada, acesso universal à internet e formação continuada específica para professores.

CC BY

2. METODOLOGIA

2.1 A Educação Híbrida no Brasil: Ambiguidade Conceitual e o Marco Regulatório em Disputa

A expansão da Educação Híbrida no Brasil tem se consolidado, sobretudo, a partir da pandemia da Covid-19 e dos desafios impostos à presencialidade. Contudo, o avanço desse modelo vem acompanhado por uma notável ambiguidade conceitual que evidencia disputas semânticas e políticas sobre o que se entende por "híbrido" no campo educacional, questão denominada por Lima, Rodrigues e Cruz (2021) como polissemia terminológica. Termos como "ensino híbrido", "aprendizagem híbrida" e "educação mediada por tecnologia", dentre outros, têm sido utilizados de formas equivocadas como sinônimos, porém, cada uma dessas expressões carrega pressupostos pedagógicos, metodológicos e políticos distintos. Essa falta de definição permite que agentes diversos mobilizem o discurso do híbrido conforme seus próprios interesses, desde práticas pedagógicas consideradas por eles como inovadoras até modelos de ensino pautados pela redução de custos e flexibilização institucional.

Sobre os conceitos, ressalta-se que, enquanto o "ensino híbrido" é mais associado a metodologias ativas e modelos como o *flipped classroom* (sala de aula invertida), frequentemente apropriado por abordagens voltadas à eficiência do ensino, a "Educação Híbrida" aponta para propostas mais amplas de reorganização curricular e de mediação pedagógica, com a combinação de tempos, espaços e tecnologias, com ênfase na construção coletiva do conhecimento. Nesse cenário, as armadilhas terminológicas tornam-se evidentes, o que gera uma fragilidade epistemológica e política do conceito. Ao construir o conceito de Educação Híbrida da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH) do Ministério da Educação, criada por meio do Decreto n. 11.079, Lima (2024, p. 20) reflete que a Educação Híbrida é considerada um

> Ecossistema educacional em que prioriza a combinação e integração cuidadosa de conteúdos e atividades pedagógicas presenciais na instituição educacional, podendo também com outras fora dela, inclusive com uso do Núcleo de Inovação, Ambiente Virtual de aprendizagem e materiais do Repositório Digital (de forma relacional e contínua), mediadas/organizadas pelo planejamento-ação docente, conexão entre o/s uso/s de tecnologias digitais e como praticantes da cultura digital, que visam a ampliação de tempos e espaços no processo educativo, respeitando o protagonismo discente, seu tempo e espaço, seja individual ou coletivamente.

Nesse sentido, a criação da RIEH e do conceito oficial mostram-se como pontos positivos da política de Educação Híbrida em vigor, por abarcar as possibilidades de sua efetiva realização e permitir maior clareza e uniformidade quanto às orientações pedagógicas e práticas educacionais.

No plano normativo, a regulamentação da Educação Híbrida no Brasil evoluiu de forma reativa e fragmentada, acompanhando as demandas impostas pela pandemia e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para diferentes interpretações e práticas. O Texto Referência Educação Híbrida, publicado pelo Ministério da Educação em 2021, foi um dos primeiros a definir a Aprendizagem Híbrida, estabelecendo diretrizes amplas para flexibilidade, autonomia e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Em 2022, o Texto Referência Educação Híbrida na Educação Básica aprofundou o tema, orientando especificamente para a educação básica e permitindo, por exemplo, o uso de até 20% de carga horária não presencial no Ensino Fundamental, desde que em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Paralelamente, o Parecer CNE/CP n. 14/2022, do Conselho Nacional de Educação (CNE), trouxe diretrizes para o ensino superior, diferenciando o modelo híbrido da Educação a Distância e associando-o a metodologias ativas. No mesmo ano, o Decreto n. 11.079/2022 buscou institucionalizar a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens, prevendo a criação de um Ecossistema de Inovação e Soluções Educacionais Digitais e uma Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH), evidenciando o interesse em consolidar e expandir essa modalidade de educação no país.

2.2 Desafios Estruturais e a Face Mercantilista da Educação Híbrida

O processo de definição conceitual e a regulamentação da Educação Híbrida no país estão atrelados e devem ser analisados com cautela, pois ocorre em meio a um cenário de disputa de projetos para a educação brasileira. A adoção da Educação Híbrida tem sido acompanhada por uma crescente pressão mercantilista, na qual grupos empresariais e plataformas digitais buscam se posicionar como provedores de soluções educacionais, muitas vezes com base em modelos padronizados e descontextualizados das realidades das instituições. A flexibilização das normas, longe de ser apenas uma resposta à inovação

pedagógica, pode operar como um dispositivo de precarização do trabalho docente e de privatização encoberta da educação pública, ao favorecer arranjos que reduzem o espaço educacional como lugar de formação crítica, democrática e integral. Conforme expõem Lima, Rodrigues e Deus (2024, p. 17),

> A trajetória até então proposta pelos instrumentos que normatizam a Educação Híbrida tem demonstrado um afastamento da regulamentação da EaD, possibilitando uma interpretação de que a modalidade a distância assume não só uma flexibilização regulamentar para o uso de tecnologias na educação e suas implicações na configuração da educação presencial, mas também a sua desregulamentação, vinculando a Educação Híbrida a um quase tudo de possibilidades curriculares e de gestão, e entregando-a à lógica do mercado, como se essa pudesse validar boas propostas educativas, apesar de destinadas a serem consumidas como um mero produto educacional.

Importante ressaltar que a implementação da Educação Híbrida no Brasil, apesar de ser frequentemente apresentada como uma solução para modernizar o processo de ensino e aprendizagem, enfrenta desafios estruturais que expõem as fragilidades do sistema educacional e a face mercantilista que pode dominar o debate. O primeiro e mais evidente obstáculo é a exclusão digital. A desigualdade no acesso a dispositivos eletrônicos e à internet de qualidade é um abismo que separa estudantes, tornando inviável a aplicação de um modelo que depende intrinsecamente da tecnologia. Além disso, a infraestrutura precária das escolas, muitas delas sem laboratórios de informática adequados, banda larga estável ou mesmo equipamentos básicos, impede que a escola se torne um ambiente de apoio efetivo para as atividades não presenciais.

A essa problemática soma-se a insuficiência na formação docente. O discurso de que a Educação Híbrida é mais pedagógica do que tecnológica é válido, mas ignora a realidade de que muitos professores não receberam o preparo necessário para integrar as ferramentas digitais de forma significativa em suas práticas. Nesse contexto, emerge uma visão instrumental da tecnologia que serve a propósitos mercadológicos (Kensky, 2012). A Educação Híbrida, em vez de ser um processo de reestruturação pedagógica, pode ser vista como uma ferramenta de otimização por meio de soluções educacionais. Essa lógica ignora as dimensões mais profundas do processo educativo, como a relação humana entre professor e aluno, a construção coletiva do conhecimento e a importância do espaço escolar como ambiente social.

Superando a visão da educação bancária, criticada por Paulo Freire (1968), a Educação Híbrida, quando bem aplicada, deve se alinhar a uma perspectiva de formação humana emancipadora (Lima; Rodrigues; Deus, 2024). Isso significa ir além da mera transmissão de conteúdo, incentivando a autonomia do estudante e o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Em vez de simplesmente "depositar" informações, o processo educacional se torna uma via de mão dupla, em que a tecnologia e as interações presenciais servem como ferramentas para o diálogo, a pesquisa e a construção coletiva do conhecimento. Se for o contrário, a Educação Híbrida, sob a ótica mercantilista, corre o risco de se tornar apenas uma modernização superficial, que negligencia as necessidades reais da comunidade escolar em favor de interesses econômicos.

2.3 Educação Híbrida de Qualidade Socialmente Referenciada: Sentidos e Possibilidades

Para que contribua com a transformação social, a implementação da EH no Brasil fundamenta-se no conceito de qualidade socialmente referenciada. Essa perspectiva reconhece que a qualidade da educação é um conceito histórico e polissêmico, opondo-se diretamente à lógica da regulação por resultados, que se concentra em desempenhos mensuráveis para fins de ranqueamento (Nardi, 2023).

A qualidade social implica um compromisso com uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada a políticas públicas de inclusão (Dourado; Oliveira, 2009). Essa abordagem alinha-se à convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por um novo contrato social para a educação, que visa transformar os sistemas para reparar injustiças e construir futuros sustentáveis, com base em dois princípios: o direito à educação de qualidade ao longo da vida e o fortalecimento da educação como um bem público e comum. Isso exige a superação do individualismo em favor de pedagogias que promovam a cooperação e a solidariedade (Unesco, 2022).

De tal modo, fundamentar a EH na qualidade socialmente referenciada é, portanto, o caminho para aplicar esse novo contrato social, assegurando que ela sirva a um projeto educacional emancipatório. Para tanto, sua construção é indissociável de políticas públicas robustas, planejadas para superar os desafios estruturais do sistema educacional. A efetivação de uma escola de qualidade para todos exige a consideração de dimensões intra

e extraescolares, sendo responsabilidade do Estado garantir as condições materiais para o processo educativo (Dourado; Oliveira, 2009).

Nesse quadro, vale destacar que um dos principais obstáculos é a desigualdade no acesso à infraestrutura e à conectividade. Dados da pesquisa TIC Educação 2023 revelam que, embora o acesso à internet chegue a 92% das escolas, persistem profundas disparidades entre as zonas urbanas (98%) e rurais (81%). A exclusão digital é acentuada pela falta de dispositivos, pois apenas 62% das escolas possuem ao menos um computador para uso dos estudantes. Essa carência reflete a desigualdade socioeconômica: somente 35% das escolas de nível mais baixo dispõem de computadores para uso discente, contra 94% nas de nível mais alto. O cenário revela que a mera presença de tecnologia não garante seu uso pedagógico, uma vez que somente 57% das escolas brasileiras possuem, simultaneamente, acesso à internet e computadores disponíveis para os estudantes. Além disso, a qualidade da conexão é um impeditivo frequente, com gestores apontando a instabilidade do sinal e a incapacidade da rede de suportar múltiplos acessos simultâneos (Cetic.BR, 2024).

A efetivação de políticas para a EH depende, crucialmente, de financiamento público estável (Dourado; Oliveira, 2009), com a definição de um Custo Aluno-Qualidade (CAQi) como estratégia central (Nardi, 2023), alinhando-se a um novo contrato social que assegure a educação como um bem comum (Unesco, 2022) e enfrente as assimetrias históricas do país.

Ao tensionar as possibilidades de uma EH de qualidade socialmente referenciada, verifica-se que, mesmo com recursos garantidos, depende-se de seu núcleo pedagógico, reconhecendo os professores e a formação docente como questões essenciais na transformação educacional (Unesco, 2022).

O campo da formação docente, contudo, é um território em disputa entre a perspectiva neoliberal, focada em competências e regulação por desempenho (Machado, 2024), e a necessidade de uma práxis pedagógica crítica. Para uma EH de qualidade social, é preciso superar a visão da formação como mero treinamento em ferramentas digitais e avançar para programas continuados que promovam uma reflexão aprofundada sobre o papel das tecnologias, em uma perspectiva de educação emancipadora (Lima, 2024a).

A oferta de formação continuada ainda é um desafio, visto que em 2023, apenas 54% das escolas brasileiras a ofereceram (Cetic.BR, 2024). Essa formação deve qualificar os professores como mediadores e organizadores do processo educativo, por meio de metodologias participativas (Lima, 2024b), fomentando modelos pedagógicos híbridos que considerem a realidade local e o projeto da escola (Dourado; Oliveira, 2009). Afinal, não é a tecnologia em si que define o processo, mas a proposta pedagógica que "entrelaça o pedagógico e elementos tecnológicos" (Lima, 2024b p. 23).

Para que a EH não seja capturada por interesses mercadológicos, são necessários mecanismos de acompanhamento contínuo e independente. Logo, torna-se fundamental que o Estado fomente uma investigação crítica dos impactos da EH para além de métricas de desempenho, analisando como ela afeta as desigualdades e as práticas pedagógicas, resistindo à padronização imposta por políticas neoliberais (Machado, 2024).

Frente a tudo isso, para que a EH contribua de fato, para uma educação pública de qualidade, devem subsidiar-se em processos de avaliação participativos, em oposição à lógica da regulação por resultados, que visa o ranqueamento de escolas (Nardi, 2023). A avaliação deve promover o crescimento significativo dos estudantes, evitando os efeitos da competição (Unesco, 2022) e considerando as múltiplas dimensões da qualidade (Dourado; Oliveira, 2009). Embora a disputa política sobre o tema seja complexa, como demonstra a frustrada implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) (Nardi, 2023), espaços como o Observatório Nacional de Educação Híbrida podem fortalecer esse acompanhamento (Lima, 2024b), assegurando que a EH se consolide como política pública para a formação humana integral e socialmente referenciada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, torna-se evidente que a EH, apesar de seu potencial para ampliar tempos, espaços e estratégias de aprendizagem, encontra-se imersa em disputas conceituais e políticas que influenciam diretamente a sua implementação. A sobreposição de diferentes entendimentos sobre o que significa “ser híbrido” e a atuação de interesses mercadológicos no campo educacional revelam que a modalidade não se desenvolve em um terreno neutro, mas atravessado por relações de poder, desigualdades estruturais e orientações políticas divergentes.

As reflexões indicam que a superação desses desafios exige mais do que a simples adoção de recursos tecnológicos, exige a construção de uma concepção de Educação Híbrida que seja, antes de tudo, pedagógica, inclusiva e orientada por princípios de justiça social. Isso implica investimento consistente em infraestrutura, conectividade, formação docente qualificada e políticas públicas que assegurem condições equitativas.

Mais do que responder a demandas imediatas, a Educação Híbrida precisa integrar um projeto comprometido com a superação das desigualdades históricas e com o direito de todos a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Por fim, entende-se que olhar criticamente para o desenvolvimento da EH no Brasil não é apenas tarefa da academia ou dos formuladores de políticas, mas um chamado à sociedade para que ela se materialize, antes de tudo, como um compromisso humano com a formação integral e emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-014-2022-07-05.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 maio 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

CETIC.BR. **TIC Educação:** pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileira – 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic_educacao_2023_livro_completo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/TfvFvFk7q8x7H9h3P7z3n2c/?lang=pt. Acesso em: 7 ago. 2025.

FONSECA, M. A. R.; OLIVEIRA, M. R.; BUENO, A. C. A. Educação híbrida: mapeamento conceitual no pós-pandemia. In: LIMA, D. C. B. P.; DINIZ, J. A. R.; FONSECA, M. A. R. **Educação e tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão**: conceitos, concepções e práticas. Aparecida de Goiânia: Alfredo Nasser, 2023. p. 52-64.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, D. C. B. P. A educação híbrida como metodologia e sua face mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, 2024a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fzn9Cvsb3zjp7fvXzjtp9Fk/?lang=pt. Acesso em: 3 ago. 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236136240vs01.

LIMA, D. C. B. P**. Educação híbrida em contexto com a RIEH**: conceitos e orientações pedagógicas. Maceió: Edufal, 2024b.

LIMA, D. C. B. P.; RODRIGUES, M. C. N.; CRUZ, J. R. Educação semipresencial e híbrida no brasil: descortinando conceitos e regulamentação. **EducaOnline,** v. 15, n. 1, p. 59-76, 2021. Disponível em: https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2021-1/educa%C3%A7%C3%A3o-semipresencial-e-h%C3%ADbrida-no-brasil-descortinando-conceitos-e-regul. Acesso em: 6 ago. 2025.

LIMA, D. C. B. P.; RODRIGUES, M. C. N.; DEUS, K. B. B. A Educação Híbrida como Metodologia e sua Face Mercantilista no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 49, p. e136240, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fzn9Cvsb3zjp7fvXzjtp9Fk/?lang=pt. Acesso em: 11 ago. 2025.

MACHADO, L. R. S. As políticas neoliberais e o movimento transnacional para a formação de professores no Brasil. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 11, n. 1, p. 5-21, 2024. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/7218. Acesso em: 07 ago. 2025.

NARDI, E. L. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 34-43, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Vn3QDGXgYgT3H7Y8QyqH64b/?lang=pt. Acesso em: 7 ago. 2025.

UNESCO. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: UNESCO; Boadilla del Monte: Fundação SM, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por. Acesso em: 11 ago. 2025.

Sobre os autores

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca

Doutoranda e Mestre em Educação pela UFG. Especialista em Ensino e Pesquisa na Educação Superior pela Uni-Evangélica; Metodologia do Ensino Fundamental e Mídias na Educação pela (UFG). Participante do Grupo de Estudos da Educação a Distância (GEaD/UFG) e integrante da Rede de Pesquisa: qualidade e regulamentação no contexto da

educação aberta, flexível ou a distância. Efetiva da Rede Municipal de educação de Anápolis- Goiás.
E-mail: cidafonseca.rodrigues@gmail.com

Joseany Rodrigues Cruz
Professora efetiva do Instituto Federal Goiano, onde atua como Diretora do Centro de Referência em Ensino em Rede (CERFOR). Tem licenciatura em Letras e bacharelado em Comunicação Social pela PUC Minas. É mestra em linguística e língua portuguesa pela mesma universidade e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, com tema de pesquisa relacionado à Educação a Distância. É membro do Grupo de Estudos em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq), membro da pesquisa sobre Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação (UFG-CNPq) e membro do Grupo de Trabalho sobre Institucionalização da EAD (FNDE/Conif).
E-mail: joseany.cruz@ifgoiano.edu.br

Fernando W. Costa
Professor de educação básica, licenciado em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Cientista de Dados pela Faculdade Metropolitana e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/CNPq) e membro/coordenador executivo da Rede de Pesquisa em Educação a Distância Brasil – Internacional/UFG, com apoio da Unirede (2019-2024).
E-mail: costa.fernando@outlook.com

Rodrigo Gouvêa Rodrigues
É Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG). Possui Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2018), 2 Licenciatura em Letras/Inglês e suas respectivas literaturas pelo programa PARFOR (UFMT/Sinop, 2016), 2 Licenciatura em Biologia pelo programa PARFOR (UFMT/Barra do Graças, 2013), Especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Sinop (2012), Licenciatura em Computação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2010). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Goiás (UFG/Goiânia), lotado na Faculdade de Educação (FE)..
E-mail: rodrigogouvea@ufg.br

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), Pós-doutora em Educação pela UFMT (2019). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás no Curso de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG (2022). Editora Chefe da Revista Em Rede. Membro do conselho editorial da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE, membro do Conselho Editorial da Revista Revelli (UEG), da Revista Exitus (UFOPA) e da Revista Série-Estudos da UCDB. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). Coordenadora da Rede de Pesquisa EaD - Internacional Com apoio da Unirede (2019-2024).
E-mail: daniela_lima@ufg.br

Licença de acesso livre



A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

EDUCAÇÃO HÍBRIDA COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA INOVADORA NA MODALIDADE EaD[1]

HYBRID EDUCATION AS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL METHODOLOGY IN DISTANCE LEARNING

EDUCACIÓN HÍBRIDA COMO METODOLOGÍA PEDAGÓGICA INNOVADORA EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Karen Brina Borges de Deus
Universidade Federal de Goiás

Larissa Mendes Medeiros Taques
Universidade Federal de Goiás

Mony Iaslyn Sampaio Luz
Universidade Federal de Goiás

Maria Jose Morales Gámez
Universidade Federal de Goiás

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Universidade Federal de Goiás

RESUMO. O artigo analisa a Educação Híbrida, na perspectiva da Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH), como metodologia pedagógica inovadora para a Educação a Distância, buscando contribuir na superação de práticas tecnicistas e limitadas à transmissão de conteúdos, em um cenário de questionamentos quanto a qualidade da EaD e mudanças regulatórias recentes. O objetivo é analisar os fundamentos conceituais, políticos e pedagógicos da Educação Híbrida, a partir da perspectiva da RIEH, enquanto metodologia pedagógica inovadora, identificando suas contribuições para a EaD. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, apoiada em dados de natureza descritiva, bibliográfica e documental, utilizando como fontes publicações, artigos, documentos oficiais e legislações. Os resultados apontam que a Educação Híbrida, ao integrar intencionalmente tempos, espaços, sujeitos, recursos e saberes, promove práticas pedagógicas participativas e contextualizadas, favorecendo a aprendizagem colaborativa, autoral, situada e flexível para essa modalidade. Destaca-se que a Educação Híbrida não se restringe a simples combinação de atividades on-line e presenciais, mas se constitui como metodologia crítica que valoriza o protagonismo discente a partir de um planejamento-ação docente cuidadosamente articulado com o currículo e com as políticas educacionais voltadas à

[1] Este trabalho conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico(CNPq) por meio de bolsa de pesquisa concedida aos(às) autores(aa).

CC BY

qualidade e à equidade. A experiência prática vivenciada no curso piloto "Educação Híbrida para Docentes: da Compreensão à Prática Pedagógica", demonstra o potencial dessa metodologia também para EaD. Conclui-se então, que a Educação Híbrida favorece a inovação pedagógica e se configura como alternativa consistente para enfrentar os desafios atuais da EaD no Brasil, especialmente quanto à qualidade.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH). Educação a Distância (EaD).

ABSTRACT. This article analyzes Hybrid Education from the perspective of Hybrid Education Innovation Network (RIEH), considering it as an innovative pedagogical methodology for Distance Education, aiming at overcoming technicist practices limited to the mere transmission of content, in a context of questions about the quality of Distance Educations and recent regulatory changes. The objective is to examine the conceptual, political, and pedagogical foundations of Hybrid Education, from the perspective of RIEH, as an innovative pedagogical methodology, identifying its contributions to Distance Education. The study adopts a qualitative approach, grounded in descriptive, bibliographic, and documentary data, drawing on publications, articles, official documents, and legislation. The findings indicate that Hybrid Education, by intentionally integrating time, spaces, actors, resources, and knowledge, promotes participatory and contextualized pedagogical practices, fostering collaborative, authorship-oriented, situated, and flexible learning within this modality. Importantly, Hybrid Education is not restricted to a simple combination of online and face-to-face activities; rather, it represents a critical methodology that values student agency, based on a teacher's action-planning carefully articulated with the curriculum and with educational policies focused on quality and equity. The practical experience carried out in the pilot course "Hybrid Education for Teachers: From Understanding to Pedagogical Practice" also demonstrates the potential of this methodology for Distance Education. In conclusion, Hybrid Education fosters pedagogical innovation and emerges as a consistent alternative to address the current challenges of Distance Education in Brazil, particularly with regards to quality.

Keywords: Hybrid Education. Network for Innovation in Hybrid Education (RIEH). Distance Education (EaD).

RESUMEN. El artículo analiza la Educación Híbrida, desde la perspectiva de la Red de Innovación para la Educación Híbrida (RIEH), como una metodología pedagógica innovadora para la Educación a Distancia, con el propósito de contribuir a superar prácticas tecnicistas y limitadas a la mera transmisión de contenidos, en un escenario de cuestionamientos sobre la calidad de la EaD y de recientes cambios regulatorios. El objetivo es examinar los fundamentos conceptuales, políticos y pedagógicos de la Educación híbrida, a partir de la perspectiva de la RIEH, en tanto metodología pedagógica innovadora, identificando sus aportes para la EaD. La investigación adopta un enfoque cualitativo, sustentado en datos de naturaleza descriptiva, bibliográfica y documental, utilizando como fuentes publicaciones, artículos, documentos oficiales y legislaciones. Los resultados muestran que la Educación Híbrida, al integrar intencionalmente tiempos, espacios, sujetos, recursos y saberes, promueve prácticas pedagógicas participativas y contextualizadas. favoreciendo un aprendizaje colaborativo, autoral, situado y flexible en esta modalidad. Se destaca que la Educación Híbrida no se limita a la simple combinación de actividades en línea y presenciales, sino que se constituye en una metodología crítica que valora el protagonismo estudiantil a partir de una planificación-acción docente cuidadosamente articulada con el currículo y con las políticas educativas orientadas a la calidad y a la equidad. La experiencia práctica vivida en el curso piloto "Educación Híbrida para Docentes: de la Compresión a la Práctica Pedagógica" demuestra también el potencial de esta metodología para la EaD. En consecuencia, se concluye que la Educación híbrida impulsa la innovación pedagógica y se presenta como una alternativa consistente para afrontar los desafíos actuales de la EaD en Brasil, en particular en lo que respecta a la calidad.

Palabras clave: Educación Híbrida. Red de Innovación para la Educación Híbrida (RIEH). Educación a Distancia (EaD).

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) ocupa um papel relevante como estratégia de políticas públicas especialmente para capilarização e ampliação do acesso à educação superior e para formação de professores no Brasil. Nos últimos anos apresentou um crescimento exponencial, chegando em 2021 a superar o número de matrículas da modalidade presencial no nível superior (Brasil, 2024).

Em virtude desse avanço, a EaD também passou a ser objeto de interesse de muitos pesquisadores como espaço de práticas pedagógicas e de gestão, segundo Oliveira e Lima (2022). Ao mesmo tempo, vem se configurando como um campo marcado por disputas de interesses, desafios e críticas. Diante desse cenário e da configuração atual do campo, a publicação do novo marco regulatório da EaD, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que altera o Decreto nº 9.235/2017, representa uma inflexão significativa, ao introduzir novas diretrizes sob o discurso de elevar os padrões de qualidade da EaD no país.

As mudanças normativas recentes, inserida pelo Decreto nº 12.456, intensificam o debate sobre a qualidade da EaD e a necessidade de superar práticas pedagógicas limitadas ao uso tecnicista das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e à mera transmissão de conteúdos (Lima, 2014), por outras práticas inovadoras e coerentes com os desafios educacionais contemporâneos.

Nesse contexto, a Educação Híbrida, na perspectiva da Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH), desponta como uma alternativa capaz de ressignificar os processos de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades formativas por meio da integração intencional de tempos, espaços, sujeitos, recursos e saberes. Vai além da simples combinação de atividades presenciais e on-line, configurando-se como uma metodologia pedagógica crítica que articula diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem, promovendo interações significativas e valorizando o protagonismo docente e discente no processo (Lima, 2024).

Embora a RIEH tenha sido criada para apoiar a inovação na educação básica, por meio do Decreto nº 11.079/2022, posteriormente substituído pelo Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, que instituiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens para assegurar padrões adequados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica, o conceito de Educação Híbrida proposto por Lima (2024) como

metodologia pedagógica inovadora mostra-se relevante também para a EaD, especialmente no atual contexto de revisão legal e política da modalidade no Brasil.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar os fundamentos conceituais, políticos e pedagógicos da Educação Híbrida, a partir dos pressupostos da RIEH, enquanto metodologia inovadora aplicável à modalidade EaD. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, apoiada em dados de natureza descritiva, buscando compreender e interpretar conceitos e práticas a partir de referenciais teóricos e documentais (Minayo, 2001). Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite uma análise aprofundada de fenômenos educacionais, considerando dimensões históricas, políticas e culturais, o que se mostra adequado para o estudo da Educação Híbrida como metodologia pedagógica inovadora. Quanto ao tipo de pesquisa, caracteriza-se como bibliográfica e documental, utilizando como dados publicações, artigos, documentos oficiais e legislações.

2 EDUCAÇÃO HÍBRIDA E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EaD

Para a construção deste texto é importante destacar que, na perspectiva de análise deste estudo, a EaD é defendida como uma modalidade educacional, conforme Lima (2014). No quadro (1) trazemos os apontamos teóricos e legais sobre a concepção de EaD, destacando o cerne principais das definições.

Quadro 1 - Concepções sobre EaD

Concepção sobre EaD	Documento/ Legislação	Apontamentos Críticos
A EaD é uma **prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo**, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora.	Lima (2014, p. 60).	1.EaD como uma modalidade educacional democrática, dialógica e emancipadora; 2.Foco na qualidade socialmente referenciada da modalidade; 3.EaD como uma política de perspectiva do Estado.
[...] considera-se educação a distância a **modalidade educacional** na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado,	Decreto nº 9.057, de 25 maio de 2017	1.Regulamenta o art. 80 da LDB/1996; 2.EaD como modalidade educacional; 3.Autoriza a oferta de cursos superiores a distância sem autorização prévia, desde que a

com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.		instituição esteja credenciada para oferta de EaD; 4.Promove modificações nos padrões de oferta;
[...] **processo de ensino e aprendizagem**, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos.	Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025,	1.EaD reduzida a um processo/formato; 2.Nova organização de oferta de cursos em: presencial, semipresencial e EaD; 3.Uso de carga horária a distância limitado a apenas 30%; 4.Define cursos que deverão ser ofertados exclusivamente no formato presencial.

Fonte: Produzido pelas autoras(2025).

A primeira defesa do quadro é a partir de Lima (2014) que defende a EaD enquanto modalidade tendo princípios centrais baseada na prática social-educativa-dialógica e no trabalho coletivo.

Já sob a ótica dos marcos normativos e regulatórios, essa defesa da concepção de EaD como uma modalidade educacional exige políticas públicas[2] pensadas especificamente para ela. Por se tratar de uma modalidade, enfrenta desafios no contexto contemporâneo. O processo de descontinuidade, presente como marco da própria continuidade, expressa-se na (des)regulamentação dessa modalidade, marcada por constantes mudanças normativas, pela flexibilização regulamentar orientada pela lógica de mercado e pela ausência do Estado na implementação, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas (Dourado, 2020; Deus, 2025).

Ao comparar essas duas legislações, percebe-se a existência de fatores que merecem atenção. A EaD, socialmente referenciada, pública, gratuita e de qualidade, concebida como ferramenta de garantia e capilarização da educação, tem enfrentado instabilidade, falhas e descontinuidade nas políticas públicas educacionais.

[2] [...] as Políticas Públicas são desenvolvidas por meio de ações e programas que visam ao bem comum e à diminuição de abismos sociais e desigualdades. Elas são estruturadas em fases ou estágios que, juntos, são denominados de ciclos de política. [...] Nesse modelo, prevalece a ideia de que uma política se inicia a partir da percepção de problemas, passa por um processo de formulação de propostas e decisão, segue sendo implementada, para, enfim, ser avaliada e dar início a um novo processo de reconhecimento de problemas e formulação de políticas. Segundo os autores, as etapas devem ser observadas como complementares e não estáticas (Deus; Cruz; Lima, 2024, p.4).

Paralelo a modalidade de EaD nasce a Educação Híbrida com vistas a ser incorporada à política pública por meio da RIEH como uma metodologia inovadora que apoia os processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma abordagem metodológica que se ancora em práticas pedagógicas participativas, não compreendendo a tecnologia apenas como um instrumento formativo, mas como um aparato que pode ou não ser mobilizado conforme o planejamento pedagógico. Neste sentido, a Educação Híbrida surge como um modelo educacional que propõe a combinação e a integração de saberes, conteúdos, áreas, formatos e recursos diversos.

Conforme Lima (2024, p. 14), "Educação Híbrida é a combinação e/ou integração de atividades pedagógicas mediadas pelo planejamento e ação docente, que visam a inovação e ampliação de tempos e espaços no processo educativo". A autora complementa, destacando que ela:

> [...] é a combinação e/ou integração de atividades pedagógicas, por meio de educação presencial no espaço físico escolar e não presencial, com suporte das tecnologias digitais de informação e comunicação e ambientes on-line, que visam a inovação e ampliação de tempos e espaços no processo educativo, com organização curricular e de planejamento compatíveis (Lima, 2024, p. 14).

Como se verifica, a concepção de Educação Híbrida proposta por Lima (2024) para a RIEH não se restringe à mera combinação de atividades presenciais e on-line, mas constitui-se como metodologia pedagógica conectiva, intencional e crítica. Valorizando um ecossistema educativo que integra, de forma planejada e intencional, tempos, espaços, sujeitos, recursos e saberes, articulando-os a partir de finalidades formativas contextualizadas e socialmente relevantes. Desse modo, ela rompe com modelos tecnicistas, escola novista e transmissivos, valorizando o protagonismo docente no planejamento e mediação qualificada, na curadoria de conteúdos, experiências e tecnologias e o protagonismo discente como elementos estruturantes do processo formativo. Nesse sentido, a Educação Híbrida é vista como um projeto educacional comprometido com a qualidade, a equidade e a formação cidadã, dialogando com diferentes realidades e contextos, com potencial de aplicação e transformação também à EaD.

No que se refere à perspectiva sobre a Educação Híbrida, Lima (2024) destaca que há uma diferença significativa entre os conceitos de ensino e educação. A autora compreende a educação como um processo amplo, que valoriza a dinâmica do ensino e da

aprendizagem com o protagonismo tanto dos docentes quanto dos estudantes. Nesse sentido, defende-se uma concepção de educação como processo formativo, conscientizador e humanizador, que se constitui como um ato político capaz de resistir às opressões impostas pelos sistemas econômico, social, histórico e político.

Por isso, a autora critica as abordagens que não defendem a Educação Híbrida como prática transformadora. Tais visões, fundamentadas na concepção freiriana de ensino bancário, reduzem o estudante a um recipiente passivo de informações. Nessa lógica, o estudante não é reconhecido como sujeito consciente e atuante de sua cidadania; é visto apenas como um reprodutor de conteúdos, dentro de uma perspectiva instrumental e tradicional do processo educativo (Lima, 2024).

Assim, a Educação Híbrida mostra-se transformadora e inovadora quando promove a combinação e a integração de práticas pedagógicas com o suporte das tecnologias digitais da informação e comunicação, buscando compreender as complexas relações sociais contemporâneas. Esse modelo educacional fundamenta-se em uma metodologia participativa, baseada na colaboração, no compartilhamento, na cooperação e na valorização da participação ativa de todos os envolvidos. Nesse contexto, o professor atua como mediador do processo educativo, em uma relação na qual docentes e estudantes compartilham práticas sociais, construindo conjuntamente o conhecimento.

2.1 Educação Híbrida como Inovação Pedagógica para EaD

O novo decreto sobre EaD, em seu art. 3, § 4, estabelece que as atividades podem contemplar “estratégias pedagógicas diversificadas e inovadoras que busquem o compromisso ativo dos participantes no processo de ensino e aprendizagem”.

Por sua vez, a inovação é entendida, de uma perspectiva acadêmica, como o desenvolvimento de práticas educativas, com ou sem o uso de tecnologias, mas que agreguem um novo valor e contribuam socialmente, coletivamente, politicamente, com empoderamento e novos aprendizados para os estudantes no contexto educativo (Lima, 2024, p. 15).

Nessa linha, Maieski *et al*., (2023) destacam que a educação híbrida pode ser organizada como um projeto formativo voltado para a emancipação, a democracia e a qualidade socialmente referenciada. Essa concepção dialoga com a compreensão da

Educação a Distância como “uma prática social democrática [...] sustentada por uma prática docente autoral e reflexiva” (Araujo *et al*., 2023), que permite situar a metodologia participativa, ao contribuir para orientar a concepção de atividades para cursos na modalidade a distância inspirados na educação híbrida.

Como aponta Araújo (2018, *apud* Lima, 2024), essa metodologia tem quatro fundamentos: participação, compartilhamento, colaboração e cooperação, que podem ser implementados de forma pertinente em momentos formativos que exigem: construção coletiva de conhecimento, articulação entre teoria e prática social, intercâmbio horizontal de conhecimentos entre alunos e professores, reflexão crítica sobre a realidade e sua transformação.

Com base no exposto, é possível identificar momentos-chave da EaD que incorporem princípios da Educação Híbrida na RIEH por meio de metodologias participativas. No início para diagnosticar conhecimentos prévios, promover a integração e acordar objetivos comuns. Durante o desenvolvimento para resolver problemas, criar projetos ou investigar em grupo sobre situações reais. Encerramento para socializar produtos, refletir sobre o aprendizado e planejar ações posteriores na comunidade ou no campo profissional.

Embora o marco normativo reconheça a necessidade de estratégias inovadoras, o desafio que se coloca é traduzir essa indicação em ações concretas que garantam processos formativos participativos e contextualizados. Como referido em parágrafos anteriores, a educação híbrida permite conceber experiências que favorecem a aprendizagem colaborativa, autoral e situada.

Nesse sentido, as metodologias participativas apresentam uma oportunidade de inovação. É aqui que se torna importante lembrar que a EH é um processo contínuo, que integra espaços e tempos de forma simultânea ou diversificada.

As atividades propostas para a EaD combinam interação virtual, colaboração e aplicação prática do conhecimento, adaptando-se a contextos reais. Algumas, como projetos on-line, debates virtuais ou workshops de criação digital, promovem a produção coletiva e o diálogo informado; outras, como simulações, mapeamento de dados comunitários ou cocriação cultural, convidam a relacionar o aprendizado com a realidade social dos estudantes. Mais do que tarefas isoladas, são experiências projetadas para

construir comunidade, promover espaços para a reflexão crítica e vincular teoria e prática social na formação a distância.

Como Lima (2024) destaca em todos os casos, professores e estudantes são protagonistas: os primeiros mediam e organizaram o processo, ajustando-o continuamente, enquanto os segundos participavam de forma colaborativa, compartilhando práticas sociais e construindo conhecimento em comum, com tecnologias a serviço da prática social e não como um fim em si mesmas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, compreendemos que ao usar a Educação Híbrida como Inovação Pedagógica também para EaD torna o processo de ensino e aprendizagem ainda mais potente, de tal maneira, que observamos a utilização desse modelo educacional implementado no curso piloto intitulado “Educação Híbrida para Docentes: da Compreensão à Prática Pedagógica”. Tal curso foi promovido pela RIEH entre os meses de março a setembro de 2025 em que contemplou professores-cursistas das redes estaduais de ensino médio, distribuídos em 23 estados brasileiros e no Distrito Federal.

Assim, este é concebido como um exercício de metalinguagem: discutir Educação Híbrida enquanto a colocava em prática. Ofertado integralmente na modalidade EaD, por meio da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ele não se limitou a apresentar conceitos, mas os incorporou à própria experiência formativa. Cada ecossistema educativo, cada atividade e cada interação serviram como exemplo vivo, permitindo que os professores-cursistas compreendessem, na prática, como a Educação Híbrida pode se traduzir em estratégias concretas para a sala de aula.

Portanto, embora todos os marcos normativos da EaD sublinhem a importância da necessidade de estratégias inovadoras, o principal desafio é a superação de configurações tecnicistas voltadas ao capital, traduzindo essas orientações em ações concretas que garantam critérios pedagógicos voltados à melhoria do ensino e aprendizagem e para processos formativos participativos e contextualizados, ampliando o tempo e o espaço e fomentando uma formação social crítica que exige esforço contínuo para que políticas públicas efetivas assegurem uma formação crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. M. C. *et al.* Educación a distancia: concepción e implicaciones. *In*: LIMA, D. C. B. P. *et al* (Org.). **Conectando el conocimiento:** tecnologías y reglamentación de la educación a distancia en Argentina, Brasil, Honduras, México y Mozambique. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: edUTecNe, 1. ed., 2024. p. 16–21. Disponível em: https://repositorio.flacso.org.ar/handle/10469/19115. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm/. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022**. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/ d11079.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025.** Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12391.htm#art24. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 865, de 8 de novembro de 2022**. Institui a Rede de Inovação para a Educação Híbrida, 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs /DOU_da_Portaria_n__865__de_2022.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação superior 2023.** 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

DEUS, K. B. B.; CRUZ, J. R.; LIMA, D. C. B. P.. A Estruturação da Educação a Distância como Política Pública no Brasil: neoliberalismo e programas de fomento. **ESUD**, [S. l.], p. 13, 2024. Disponível em: https://submissao- esud.ufms.br/home/article/view/50. Acesso em: 10 ago. 2025.

DEUS, K. B. B. A importância do ambiente virtual de aprendizagem na institucionalização da EaD em uma instituição pública: o caso do IF Goiano. 2025. 196 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14402. Acesso em: 10 ago. 2025.

DOURADO, L. F. Políticas em educação a distância e sua dinâmica normativa após 1990 ao contexto atual. [Entrevista cedida a Vicente Batista Santos Neto e Maria Célia Borges]. **Revista Educação e Política em Debate.** Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 22-52, jan./abr. 189 2020. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54795/29113. Acesso em: 08 de ago. de 2025.

LIMA, D. da C. B. P.; RODRIGUES, M. C. N.; DEUS, K. B. B. A Educação Híbrida como Metodologia e sua Face Mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 49, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236136240vs01. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/136240. Acesso em: 11 ago. 2025.

LIMA, D. C. B. P. **Educação híbrida em contexto com a RIEH: conceitos e orientações pedagógicas.** Maceió: Edufal, 2024. Disponível em: https://rieh.nees.ufal.br/media/library_articles/Educa%C3%A7%C3%A3o_H%C3%ADbrida_em_Contexto_com_a_RIEH.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

MAIESKI, A. *et al.* La Educación Híbrida en un escenario de (In)precisión teórica. In: LIMA, D. C. B. P. *et al*. (Org.). **Conectando el conocimiento:** tecnologías y reglamentación de la educación a distancia en Argentina, Brasil, Honduras, México y Mozambique. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: edUTecNe, 1. ed., 2024. p. 16–21. Disponível em: https://repositorio.flacso.org.ar/handle /10469/19115. Acesso em: 06 ago. 2025.

OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. **As Políticas Públicas Estatais e o Campo da Educação a Distância:** Disputas e Perspectivas em Torno da Qualidade. Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue. Volume 30. N. 32, 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet /articulo?codigo=8404498. Acesso em: 05 ago. 2025.

Sobre os autores

Karen Brina Borges de Deus

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha Estado, Políticas e História da Educação, bacharel em Administração pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atuou como Apoio Administrativo na Coordenação de Ensino a Distância (CEaD) de 2014 a 2016 na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Atuou de 2017 a 2019 como Apoio Administrativo no curso de Administração Pública - EaD, vinculado ao Centro de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Atualmente atua na equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede (CERFOR) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a distância - GEaD/UFG/CNPq ação validada pela PROEC/UFG como ação de extensão nº FE-186. Também é pesquisadora participante da Rede de Pesquisa em Educação a Distância da região Centro-Oeste (CNPq, 2015-2018; 2019-2021) e atualmente da Rede de Pesquisa em EaD Brasil, América Latina, Moçambique e Portugal (Unirede, 2021-2024 e CNPq, 2023-2026)

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5338637409297769
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0242-0335
E-mail: karenbrina@gmail.com

Larissa Mendes Medeiros Taques
Doutoranda em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG), mestra em Engenharia de Edificações e Ambiental pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bacharel em arquitetura e urbanismo (UNIC) e tecnóloga em desenvolvimento de sistema para internet (CEFET-MT). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG e da Rede de Pesquisa em EaD Brasil, América Latina, Moçambique e Portugal (Unirede, 2021-2024 e CNPq, 2023-2026). Integra a equipe da pesquisa "Inteligência Artificial, Educação superior e EaD: políticas, inclusão, pesquisa científica, cidadania e ética" (2025-atual).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0914018282839731
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-0913-2515
E-mail: larissa.medeiros@ifmt.edu.br

Mony Iaslyn Sampaio Luz
Graduada em Pedagogia (Licenciatura) na Faculdade de Educação (FE) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) na Faculdade de Educação (FE) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e EaD (GEaD/UFG/CNPq).
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6641980636855805
Orcid: https://orcid.org/0009-0008-9961-7575
E-mail: monyiaslyn@ufg.br

María José Morales Gámez
Licenciada em Ciências Naturais com concentração em Química e Biologia pela Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Mestre em Gestão de Energias Renováveis pela Universidade Tecnológica Centro-Americana (UNITEC) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação. Bolsista do Programa GCUB de Mobilidade Internacional com apoio da CAPES. Professora do Ensino Secundário na área de Ciências Naturais e do Terceiro Ciclo do Ensino Básico nas áreas de Matemática e Inglês, em Honduras. Fulbrigth TEA Alumni 2020. Membro do Comitê Executivo Nacional da Organização para Mulheres na Ciência para o Mundo em Desenvolvimento (OWSD – Capítulo Honduras). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG e da Rede de Pesquisa em EaD Brasil, América Latina, Moçambique e Portugal (Unirede, 2021-2024 e CNPq, 2023-2026). Integra a equipe da pesquisa "Inteligência Artificial, Educação superior e EaD: políticas, inclusão, pesquisa científica, cidadania e ética" (2025-atual).
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3751-1385
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7150635060001839
E-mail: moralesgamezmariajose@gmail.com

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Pedagoga, Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ) e Pós-Doutora em Educação (UFMT). Bolsista Produtividade CNPq (PQ; 2025-atual). Professora do Curso de Pedagogia da UFG e atual coordenadora (2022-atual) do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG. Editora chefe da Revista EmRede (Unirede) e Editora Associada da RBPAE/Anpae. Foi coordenadora geral da Rede de Pesquisa em Educação a Distância da região Centro-Oeste (CNPq, 2015-2018; 2019-2021) e atualmente é líder da Rede de Pesquisa em EaD Brasil, América Latina, Moçambique e Portugal (Unirede, 2021-2024 e CNPq, 2023-2026). Pesquisadora do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES/RIEH/UFAL) - Pesquisadora, Consultora e Coordenadora Pedagógica da Rede de Inovação para a Educação Híbrida - RIEH (UFAL/SEB/MEC, 2023-atual). Líder de três redes de pesquisa (Educação a Distância; Políticas Púbicas e Formação de Professores para Educação Híbrida; Inteligência Artificial e Educação superior. Membro representante da UFG da Cátedra Unesco "Inteligência Artificial na Educação Desplugada" (https://ai-education-unplugged.lovable.app/,2025-atual);
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1075-2113;
GEaD: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/291544.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2278807353455371.
E-mail: daniela_lima@ufg.br; daniela.lima@nees.ufal.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

ESTUDANTES EM FOCO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIAS PARA AMENIZAR A EVASÃO

Khadija Xavier dos Santos
Universidade Federal de Alagoas

Lilian Kelly de Almeida Figueiredo Voss
Universidade Federal de Alagoas

RESUMO. A Educação a Distância (EaD), na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), impulsiona o alcance do ensino superior em diversos lugares espalhados pelo Brasil. O Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) visa a oferta de licenciaturas e formação inicial e continuada para incentivar a formação de professores para Educação Básica e entre outros objetivos, proporcionando a interiorização do ensino superior com compromisso social. Como toda modalidade de ensino tem suas fragilidades, a EaD enfrenta desafios relacionados aos altos índices de evasão apontados por dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no último levantamento realizado em 2023. Refletindo sobre os problemas de evasão, o relato apresenta dois projetos, a saber, “Egressos em Destaque” em 2024 e “Estrelas em Formação”, ações formuladas no início de 2025, elaborados para incentivar a permanência dos estudantes, a partir dos relatos e experiências divulgados nas iniciativas citadas, objetivando amenizar os índices de evasão nos cursos do Sistema UAB. Os resultados alcançados mostram como as ações obtiveram êxito com a considerável adesão do público alvo dos projetos propostos pela assessoria de comunicação da UAB/Ufal que reflete a necessidade dos alunos da EaD. Apesar dos desafios presentes nessa modalidade de ensino, é possível enfrentar a evasão com ações alinhadas às necessidades relevadas por dados oficiais.

Palavras-chave: Experiências. Ensino Superior. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tenciona relatar as experiências oriundas de ações que buscam amenizar os impasses ocasionados pelo grande índice de evasão relacionados a EaD, compreendendo a necessidade de lidar com tais problemáticas a fim de impulsionar os objetivos da UAB como, por exemplo, levar o ensino superior para as pessoas as quais, outrora não poderiam corporificar presencialmente as salas de aula no ensino presencial. A partir disso, surge uma demanda persistente nessa modalidade de ensino a distância, a evasão, a qual pretendemos exemplificar operações como os projetos elaborados - Egressos em Destaque e Estrelas em Formação - que buscam minimizar essas dificuldades relacionadas.

CC BY

Para tal, compreendemos a EaD como uma modalidade "que faz uso de ferramentas flexíveis e dinâmicas em que o emissor e receptor da informação trabalham juntos" (Batista e Souza, p.12, 2015), porquanto a dialogicidade torna possível alcançar pessoas que estão em outras localidades para uma mesma finalidade, em particular, as ações neste relato, reconhecendo os estudantes e egressos da EaD com trajetórias únicas e inspiradoras as quais impulsionam a integração do corpo estudantil. Afinal, um dos projetos que o Sistema UAB vem estabelecendo versa sobre o estabelecimento de "paradigmas de qualidade na implementação de cursos EaD" (Pimentel e Mercado, p.130, 2019), por meio de atividades realizadas com base nos dados disponibilizados por instituições oficiais.

Objetivando lidar com os índices de evasão relacionados a EaD, os bolsistas da assessoria de comunicação da UAB/Ufal, que executam suas ações através da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied), *campus* A. C. Simões, desenvolvem ações em redes sociais oficiais para impulsionar nos estudantes o senso de pertencimento. Neste trabalho, propomos exemplificar duas ações, a saber, Egressos em Destaque e Estrelas em Formação, as quais surtiram efeito de aproximação com os discentes a partir do momento que foram divulgadas uma vez que as trocas foram além das expectativas iniciais. O trabalho está estruturado objetivando trazer exemplos de relatos dos estudantes participantes das ações elaboradas pela assessoria de comunicação.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DEFINIÇÕES, EVASÃO E AÇÕES IMPULSIONADORAS

A EaD é uma modalidade de ensino que surge como alternativa para o cenário educacional no Brasil, levando educação de qualidade para às pessoas que objetivam ter um diploma e não podem se deslocar de suas cidades, por exemplo. A expansão da oferta cresce consideravelmente desde os anos 2000, e é regulamentada pelo decreto nº 5.622, de 19/12/2005 instituída a partir do art. 80 da Lei 9.394/96, sendo caracterizado por essa normativa como uma modalidade que utiliza meios e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a partir da mediação pedagógica do professor e/ou tutores, para desenvolver atividades em tempos e ambientes diversos. A oferta de ensino é ampliada para atender vários níveis de educação, desde a básica até o ensino superior, respeitando as especificidades para cada nível.

> A concepção atribuída a EAD é enfatizada pela relação professor-aluno e aluno-aluno em uma criação independente de saber, baseada na teoria ativista reformula e produz. O professor é um guia orientador da aprendizagem, é mediador do saber (Batista, 2025, p14).

Dentro dessa esfera, existem os encontros síncronos e assíncronos, o primeiro ocorre ao vivo em um espaço virtual e o segundo pode ocorrer em momentos diferentes, a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Ava), caso da Ufal, utiliza-se o Ava/*Moodle*. Para compreender a EaD, é importante reconhecer a influência da distância na separação física entre alunos e professores. Segundo Meyer (2022, p.591), algumas características são fundamentais para conceituar a EaD, por exemplo, o espaço-temporal, a flexibilidade do tempo, além das plataformas virtuais que tornam possível essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, surge uma questão persistente na EaD: a evasão discente. Segundo dados do Inep divulgados em 2023, disponíveis no Painel Estatístico do Censo da Educação Superior, a taxa de evasão nos cursos a distância chegou a 67% no período de 2014 até 2023, dados alarmantes que revelam a necessidade de ações contingenciais para permanência desses estudantes, bem como a importância do pertencimento e reconhecimento de tais discentes.

Seguindo essa linha de raciocínio, a UAB/Ufal, em parceria com a equipe de assessoria, elaborou dois projetos visando reforçar o senso de pertencimento desses estudantes por meio de ações no *Instagram* oficial. O primeiro projeto: “Egressos em Destaque”, iniciou-se em agosto de 2024, trazendo depoimentos de concluintes de cursos da graduação para inspirar os discentes pela trajetória percorrida por egressos. Em janeiro de 2025, iniciou-se outro projeto intitulado: “Estrelas em Formação” buscando trazer visibilidade para os estudantes durante a graduação, utilizando a comunicação estratégica para amenizar a evasão dos alunos e incentivando as realizações que eles acumulam durante esse processo.

O mapeamento dos egressos foi realizado a partir da divulgação via *email* para os coordenadores de Polos em Alagoas, bem como nas redes oficiais como *Instagram* e *WhatsApp*, além do interesse que os participantes mostraram em contar suas experiências de sucesso enquanto egressos da UAB/Ufal com o intuito de incentivar outros alunos a persistirem.

Essas iniciativas foram significativas para o processo de pertencimento, uma vez que, a equipe de assessoria recebeu diversos relatos com conteúdos que reafirmaram a

importância da EaD para quem não dispõe de tempo para frequentar o ensino superior presencial. É por meio dessa alternativa pedagógica que pessoas de diversas regiões do país, e sobretudo do estado de Alagoas, podem ter acesso ao ensino de qualidade, em lugares que outrora foram prejudicados pela dificuldade de acesso.

2.1 Relatos dos estudantes: impactos dos projetos

As experiências divulgadas a partir desses dos projetos em destaque foram apresentadas por egressos e licenciandos dos cursos de graduação, a saber: Pedagogia, Matemática, Geografia, Letras - Inglês e Ciências Sociais. Além disso, alguns estudantes de cursos Lato Sensu da UAB/Ufal, como, por exemplo, egressos da especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar e do curso de Gestão Educacional, ampliando o escopo de alcance das ações. No total foram 16 postagens até a produção deste relato, destes, cerca de 10 são referentes ao projeto que iniciamos em 2024 “Egressos em Destaque” e os outros 6 voltados para as “Estrelas em Formação”.

Os relatos a seguir seguem no formato anônimo para preservar a identidade dos estudantes e egressos que participaram dos projetos, dessa maneira organizamos da seguinte forma: os egressos citados recebem o código E1, E2 e assim por diante; os estudantes supracitados intitulados como D1, D2 e sucessivamente reforçando o compromisso da nossa pesquisa com a ética imprescindível para qualquer fazer científico. Utilizando as narrativas para impulsionar os diálogos acerca do ensino EaD, objetivamos trazer exemplos de ações que buscam contribuir para o pertencimento do alunado nessa modalidade. Diante disso, destacamos algumas experiências para apresentar a seguir os resultados dos projetos elaborados por nossa assessoria de comunicação.

A priori destacamos os relatos da ação que começou em 2024, os Egressos em Destaque, buscando inspirar os estudantes da graduação a partir das experiências dos egressos. Na maioria das narrativas, a flexibilidade dos cursos EaD foram exaltados proporcionando aos estudantes mesclar com outras demandas da vida, como, por exemplo, a egressa E1 destacou como *“a flexibilidade do ensino a distância tornou possível a realização desse sonho, superando barreiras como a falta de transporte e as dificuldades financeiras”,* dialogando com salienta a E2 quando narra como essa modalidade auxiliou profissionalmente “*hoje, posso me considerar uma pesquisadora na área de alfabetização e*

letramento devido à sólida formação que recebi", reforçando alguns dos eixos fundamentais como o acesso e democratização do ensino superior a distância.

Concomitantemente, os relatos demonstraram a importância de programas institucionais como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) o qual oportuniza experiências para os discentes desde o começo da graduação como narra a E3 "*Fui bolsista do PIBID, um programa essencial para minha formação. Hoje, tenho orgulho de fazer parte da educação pública de qualidade, com embasamento científico, e de saber que faço a diferença na vida das crianças e famílias que encontro*", reforçando como tais ações podem fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes e auxiliar na formação de professores no Sistema UAB.

Outrossim destacamos o segundo projeto, Estrelas em Formação, que vem impulsionando o destaque dos estudantes que compõem o corpo estudantil da EaD na Ufal desde janeiro de 2025. Estruturado para fornecer visibilidade aos discentes, reforça a importância da participação nas inúmeras oportunidades fornecidas durante o curso. Temos, como exemplo, o relato de um discente intitulado como D1 que já conta com 13 publicações, participações em revistas internacionais e eventos de extensão. A narrativa de um discente intitulado como D2 "*Educar é transformar vidas, e eu quero fazer parte dessa transformação"*, indica como realizar um curso no formato EaD foi significativo no processo de qualificação profissional desse estudante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a pesquisa buscou apresentar ações propositivas para apaziguar os impasses prejudiciais para o desenvolvimento dos cursos no Sistema UAB, uma vez que os índices de desistência ainda são persistentes. Neste relato, os projetos "Egressos em Destaque" e "Estrelas em Formação" fomentaram a participação dos indivíduos formados nas licenciaturas ofertadas na UAB/Ufal, reiterando as experiências proporcionadas pela universidade durante a formação inicial dos professores. Concluímos refletindo sobre a pertinência de projetos alinhados com o foco principal na democratização do ensino por todo o território nacional, amenizando o processo de evasão nessa modalidade de ensino. Dentro desta perspectiva, ações que buscam suavizar os índices de evasão são indeclináveis para impulsionar o ensino superior no estado de Alagoas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Carla Jeane Farias; SOUZA, Marisa Magalhães. A Educação a Distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 2, p. 11-15, 2015.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Superior: Painel estatístico. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MEYER, Antonia Izabel da Silva. Conceituando a Educação a Distância. **Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 590–601, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3835. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3835. Acesso em: 10 ago. 2025.

MOORE. Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PIMENTEL, Cavalcante Silvio Fernando; MERCADO, Leopoldo Paulo Luis. A política de expansão do ensino superior por meio da uab em alagoas.Interfaces Científicas • Aracaju • V.7 • N.3 • p. 127 - 138 • Abril/Maio/Junho - 2019

Sobre os autores

Khadija Xavier dos Santos
Formada em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas, secretária acadêmica na Universidade Aberta do Brasil (UAB/Ufal), cursa especialização em Gestão Escolar na mesma instituição de formação.
E-mail: khadija.santos@delmiro.ufal.br

Lilian Kelly de Almeida Figueiredo Voss
Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta III da UFAL, atuando também como Coordenadora Geral da UAB/UFAL e docente no Campus Arapiraca/UFAL.
E-mail: lilian.figueiredo@arapiraca.ufal.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

ANÁLISE COMPARADA ENTRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E TRABALHOS DE CONCLUSÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS AND FINAL PROJECTS IN BIOLOGICAL SCIENCES

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS DEL PLAN DE ESTUDIOS Y LOS TRABAJOS FINALES EN CIENCIAS BIOLÓGICAS

Luciana Dias Thomaz
Universidade Federal do Espírito Santo

Verônica Belfi Roncetti Paulino
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise comparada entre os relatórios produzidos pelos estudantes na trilha formativa do Estágio Curricular Supervisionado em Ciências e Biologia, na Educação Básica e do Trabalho de Conclusão de Curso, na Graduação em Ciências Biológicas, modalidade Educação a Distância, da Universidade Federal do Espírito Santo. De abordagem qualitativa, adota os procedimentos da pesquisa documental, mediante a análise dos relatórios produzidos pelos graduandos, turma 2021-2024. Os resultados do estudo apontam que a dinamicidade das vivências entre os sujeitos escolares no campo de estágio, inclusive quando as experiências contemplaram as transformações digitais, esboçaram os caminhos das pesquisas dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Aventa a necessidade de avançar em uma perspectiva de formação inicial, na área da Ciências Biológicas, integrando ensino, pesquisa e extensão, em sua indissociabilidade, que abranja os problemas concretos formulados acerca da identificação e aplicação de materiais digitais na transferência de conhecimento nas práticas pedagógicas na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação a distância. Estágio. Ciências biológicas. Formação inicial. Tecnologia.

ABSTRACT. This study aims to present a comparative analysis between the reports produced by students in the training track of the Supervised Curricular Internship in Science and Biology, in Basic Education and the Final Course Project, in the Undergraduate Program in Biological Sciences, Distance Learning modality, at the Federal University of Espírito Santo. Using a qualitative approach, it adopts documentary research procedures, analyzing the reports produced by undergraduate students in the 2021-2024 class. The results of the study indicate that the dynamic nature of the experiences among school subjects in the internship field, even when the experiences included digital transformations, outlined the paths of research for the Final Course Projects. It raises the need to advance in a perspective of initial training in the area of Biological Sciences, integrating teaching, research, and extension in their inseparability, covering the concrete problems formulated regarding the identification and application of digital materials in the transfer of knowledge in pedagogical practices in Basic Education.

Keywords: Distance learning. Internship. Biological sciences. Initial training. Technology.

CC BY

RESUMEN. Este trabajo tiene como objetivo presentar un análisis comparativo entre los informes elaborados por los estudiantes en la trayectoria formativa de las Prácticas Supervisadas en Ciencias y Biología, en Educación Básica y en el Trabajo de Fin de Carrera, en la Licenciatura en Ciencias Biológicas, modalidad Educación a Distancia, de la Universidad Federal de Espírito Santo. Con un enfoque cualitativo, adopta los procedimientos de la investigación documental, mediante el análisis de los informes elaborados por los estudiantes de la promoción 2021-2024. Los resultados del estudio indican que la dinámica de las experiencias entre los sujetos escolares en el campo de las prácticas, incluso cuando las experiencias contemplaban las transformaciones digitales, esbozaron las líneas de investigación de los Trabajos de Fin de Curso. Se plantea la necesidad de avanzar en una perspectiva de formación inicial, en el área de las Ciencias Biológicas, integrando la enseñanza, la investigación y la extensión, en su indisociabilidad, que abarque los problemas concretos formulados sobre la identificación y aplicación de materiales digitales en la transferencia de conocimientos en las prácticas pedagógicas de la Educación Básica.

Palabras clave: Educación a distancia. Prácticas. Ciencias biológicas. Formación inicial. Tecnología.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a análise comparada entre os relatórios produzidos pelos estudantes na trilha formativa do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na Educação Básica e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, modalidade Educação a Distância, da Universidade Federal do Espírito Santo. Nessa oportunidade, entendemos ser pertinente realizar reflexões acerca da aplicação de materiais digitais na transferência de conhecimento apresentadas nos relatórios de ECS e TCC.

O ECS no Brasil, constitui-se como um componente curricular didático-pedagógico do ensino de graduação, que se configura a partir da inserção do estudante de licenciatura no espaço escolar (Brasil, 2013, 2018). Esse processo formativo do licenciado tem como finalidade possibilitar a vivência do exercício docente no contexto da prática. Além do mais, exige uma sistematização supervisionada, mediada entre professores orientadores/supervisores e graduandos.

O campo de estágio pode possibilitar aos graduandos uma infinidade de saberes-fazeres da docência (Tardif, 2011), entre e com os sujeitos escolares, que emergem das experiências compartilhadas nas práticas pedagógicas. Ainda, favorece a reflexão da práxis pedagógica crítico-reflexiva (Freire, 1985) e a curiosidade investigativa, apoiada no referencial teórico da formação inicial (Nóvoa, 2011) e do conhecimento do cotidiano

escolar, de forma articulada e contextualizada entre ensino, pesquisa e extensão (Andrade, 2010).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), compreende os trabalhos de natureza acadêmico-científica, que podem focalizar temáticas relacionadas à educação em contextos escolares ou não-escolares. Tem como pressuposto, estimular a formação em pesquisa, desenvolvendo hábitos de estudos, capacidade crítico-reflexiva e curiosidade investigativa, favorecendo a focalização e o aprofundamento de estudos e a valorização da produção científica.

Nesse percurso formativo inicial acadêmico, as vivências do ECS podem constituir-se como atividades de natureza acadêmico-científica (Esteban; Zaccur, 2002). Desse modo, a análise dialógica das múltiplas práticas pedagógicas emerge como questões investigativas científicas, que por sua vez, favorecem o aprofundamento de estudos e a valorização da produção científica. Nessa compreensão, o TCC é um produto significativo, constituindo-se, assim, como objeto de estudos que surgiram no campo de estágio.

Na análise comparada dos relatórios de ECS e TCC, a aplicação de materiais digitais na transferência de conhecimento estruturou-se como uma categoria temática analítica, evidenciando a reconfiguração das práticas pedagógicas a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As práticas pedagógicas na educação escolar, desenvolvidas com as TDIC, engendram possibilidades e desafios para o campo educacional em relação às estratégias metodológicas do ensino e aprendizagem (Almeida; Pavão, 2024).

Este estudo está organizado em três seções. Na primeira, situamos o nosso trabalho, enfocando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como instrumentos de transferência de conhecimento na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) na Educação Básica (EB). Em seguida, apresentamos o percurso metodológico deste estudo. Seguidamente, as reflexões a partir do levantamento dos dados. Por fim, as considerações finais.

2 DOCÊNCIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO CONHECIMENTO

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), publicou uma pesquisa sobre as "TIC Educação 2022", revelando os seguintes dados obtidos no universo de professores da Educação Básica: 75% participantes haviam adotado tecnologias digitais nas aulas expositivas; 78% haviam solicitado aos estudantes que utilizassem tecnologias digitais para realizar pesquisas sobre os temas tratados em aula; os professores que não utilizavam tecnologias digitais indicaram que a falta de computadores para uso dos professores e dos alunos na escola (84%) estavam entre os principais motivos para não adotar as TDIC nas práticas pedagógicas (CGI.br, 2023).

Esses dados mostram a reconfiguração das práticas pedagógicas na educação básica a partir das TDIC. Evidenciam, também, que a produção dos novos conhecimentos e saberes na área educacional vincula-se às TDIC, tornando-se, assim, uma condição indispensável no debate acerca da natureza das transformações sobre a aplicação de materiais digitais na transferência de conhecimento.

Sendo assim, a introdução das TDIC na educação escolar origina uma substituição nos diferentes tipos de metodologias pedagógicas, gerando-se, por exemplo, a inclusão digital na prática docente (Dias, 2023; Costa *et al*., 2022; Marcon *et al*., 2021), e a participação ativa dos estudantes (Santos *et al*., 2021; Valente, 2018). Sobre esses aspectos, Moran (2018) destaca que a adoção das TDIC no cotidiano escolar pode agilizar e potencializar o desenvolvimento de atividades e comunicação na comunidade escolar. No entanto, o autor evidencia que as TDIC podem gerar dependência e desconectar as interações olho no olho e, com efeito, desvitalizar os processos de ensino e aprendizagem formais.

Os paradoxos indicados por Moran (2018), indica os ganhos e perdas nas interações que abarcam à docência na Educação Básica. A inserção das TDIC na educação escolar, referida anteriormente, continuará a acontecer em todas as disrupções que fazem parte dos processos formais de ensino e aprendizagem por novos métodos ou inovações tecnológicas: mudança de perspectivas de quais práticas pedagógicas necessárias, onde e como serão desenvolvidas no contexto escolar.

Por sua vez, a construção do letramento científico e tecnológico na sua relação com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores necessários na constituição

de todos os estudantes/cidadãos brasileiros, encontra-se indicada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT). Nessa perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem das CNT focalizam a participação ativa do estudante na tomada de decisões sobre as questões relacionadas à ciência e à tecnologia na sociedade (Soares, 2014).

A partir dessas considerações, salientamos a importância das TDIC na prática docente como ferramentas que favorecem a transferência do conhecimento, proporcionando a participação ativa dos estudantes. Este é um dos aspectos primordiais da análise comparada dos relatórios de ECS e TCC, tendo em conta que a visualização, ou mesmo o contato, com as ferramentas tecnológicas incorporadas nas propostas de ensino na educação escolar são essenciais na formação inicial das Ciências Biológicas, tendo em vista a importâncias dos graduandos compreendem o seu papel pedagógico na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, a partir da pedagogia digital (Volkova, et al., 2021). Além do mais, representam o avanço necessário para a construção colaborativa do conhecimento.

2.1 Percurso Metodológico

Este estudo, de abordagem qualitativa, apoia-se na pesquisa classificada como exploratória, caracterizada documental (Fonseca, 2002). Nessa trilha investigativa, que busca verificar a aplicação de materiais digitais na transferência de conhecimento, depreendemos uma análise comparada dos relatórios de ECS e dos TCC produzidos pelos graduandos da turma 2021-2024, nos Polos de Bom Jesus do Norte, Linhares, Montanha, Nova Venécia e Vila Velha.

A documentação, compilada nos arquivos da coordenação do Curso Ciências Biológicas EAD/UFES. Antes de buscar os dados, no mês de fevereiro de 2025, executamos os procedimentos técnicos de análise preliminar nos relatórios de ECS e dos TCC, tendo como base as orientações dadas por Bulgacov (1991): (a) caracterização das fontes; (b) os autores e polos UAB; (c) autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto; (d) conceitos-chave e a estrutura lógica do texto e, os passos que dimensionam a construção do corpus.

Em seguida, desenvolvemos a identificação e comparação dos termos vinculados as TDIC na transferência de conhecimento entre os relatórios de ECS e dos TCC, com o

apoio do software MAXQDA. Diante dos relatórios gerados pelo software MAXQDA, categorizamos os documentos por etapa de ensino, da seguinte forma: relatórios de ECS – Categoria A1 (Ensino Fundamental, anos finais); Categoria A2 - Ensino Médio. Relatórios de TCC - Categoria B1 (objetos de estudo vinculado ao Ensino Fundamental, anos finais). Categoria B2 - (objetos de estudo vinculado ao Ensino Médio).

Posteriormente, submetemos os arquivos categorizados no software MAXQDA, a fim de comparar as TDIC entre os relatórios de ECS e TCC. A análise depreendida nos relatórios, permitiu visualizar a importância da oferta da graduação na modalidade EAD para o fortalecimento da profissionalização docente no ES. Na análise comparada dos 75 relatórios de ECS e 69 relatórios de TCC, a pertinência da temática em relação aos relatórios pode ser explicada a partir das seguintes proposições.

A primeira, diz respeito aos relatórios de ECS dos estudantes. A maioria dos professores supervisores do estágio da unidade escolar demonstraram a aplicação de materiais digitais na transferência de conhecimento em suas práticas docentes. Essas vivências no campo do estágio reverberaram na escolha de objetos de estudo e temáticas dos TCC vinculadas às TDIC. A segunda proposição se refere ao fato de, em sua grande maioria, das TDIC serem adotadas nas práticas docentes das unidades escolares pertencentes a Rede Estadual do Espírito Santo.

No Brasil, após o período pandêmico, as Redes de Educação Básica impulsionaram a educação digital em suas propostas curriculares. No Estado do Espírito Santo, a Rede Estadual de Ensino, em 2019, lançou o programa “Sedu Digital” em parceria com o *Google for Education*, como uma das ações políticas da educação digital, tendo como eixo central o ensino híbrido e o uso de metodologias ativas, com vistas a potencializar práticas docentes significativas no ambiente escolar de promoção do letramento digital (Baiôcco; Nunes, 2023; Silveira; Carlan; Rodriguez, 2023).

Uma terceira proposição, relaciona-se à incipiência da produção acadêmica sobre a aplicação de materiais digitais, que pudesse subsidiar os estudos na produção dos TCC. Desse modo, pode-se inferir que a escassez dessas produções levou os estudantes a definirem suas temáticas de TCCs às vivências do campo de estágio. Diante do exposto, acreditamos que, a análise comparada dos relatórios de ECS e TCC ampliam a produção de conhecimento sobre a adoção das TDIC na transferência do conhecimento na educação

escolar, mesmo que tenha sido, majoritariamente, os objetos de pesquisa terem elegido campo teórico e empírico das Ciências Biológicas, na modalidade EAD.

2.2 Algumas Reflexões a partir do Levantamento de Dados

Diante das análises depreendidas nos relatórios de ECS, construídos a partir das observações das aulas de Ciências, na área CNT, da etapa do Ensino Fundamental, os dados indicam os seguintes recursos tecnológicos de transferência do conhecimento adotados nas práticas docentes: produção de slides (recurso de apresentação), visitas online a laboratórios e museus interativos, planilhas eletrônicas, quiz de perguntas.

Nos relatórios de ECS, construídos a partir das observações das aulas de Biologia, na área CNT, na etapa do Ensino Médio (EM), os dados apontam a predominância das propostas didáticas Sala de Aula Invertida (SAI) em conexão com as TDIC. Nestas propostas, caracterizada como metodologias ativas, os dados apontam as seguintes TDIC: plataforma AVA com *Chatbot, Google Classroom, Google Forms, Word Art, Paddles, Mentimeter, Canva, Mindomo, Crossword labs, Youtube, Wonderwall e Live Worksheets,* produção e edição de imagens de vídeos do tipo stop motion, mapas mentais e histórias em quadrinhos (*softwares Pixton*), simuladores de realidade virtual, *Canva, Phet* Colorado, jogos digitais, dentre outros.

Conforme os apontamentos dos estagiários, a metodologia SAI na interface das TDIC, promove o desenvolvimento da autonomia, o engajamento dos estudantes do EM e a facilidade da compreensão das propostas de ensino. A esse respeito, Feitosa (2022) em seus estudos acerca das SAI em conexão com as TDIC possibilita um processo de ensino e aprendizagem colaborativa, constituindo-se, assim, relevante na consolidação de aprendizagens complexas das CNT.

Em relação ao perfil dos/as professores regentes da área de Ciências Biológicas (CB), observados pelos estagiários, os dados demonstram que o grupo de docentes que adota com maior frequência as TDIC nas aulas pertence à faixa etária de 28 a 34 anos. O grupo de docentes que adota com frequência as TDIC nas aulas tem a faixa etária entre 35 a 44 anos. Enquanto o grupo de docentes que adota com menor frequência as TDIC nas aulas, tem a faixa etária entre 45 a 60 anos.

Vemos, a partir da caracterização acerca do perfil dos professores de CB, a relação da faixa etária e adoção das TDIC nas práticas docentes. Essa ligação pode estar diretamente associada ao surgimento das tecnologias móveis. Ou seja, os docentes que iniciaram a carreira entre a década de 1980 e o início dos anos 2000, período em que a Internet começava a se popularizar no País, não adotam as TDIC com muita com frequência em suas práticas, visto que tais recursos não integrou o seu processo de formação, mas vem se dando de forma gradual e com limitações.

Sobre a percepção dos docentes regentes em relação à adoção das TDIC em suas práticas pedagógicas, os dados apontam que esses instrumentos de transferência de conhecimentos, além de favorecer as interações entre e com os estudantes, dinamizam a linguagem e a visualização dos materiais curriculares. Depreende-se, dessa forma, a importância da adoção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas (Castro e Cavalcante, 2019), como mecanismo pedagógico intencional no fomento da participação ativa, da autonomia do estudante em suas escolhas, com foco na formação integral (Brasil, 2018).

Considerando o exposto até o momento, nos voltamos às análises dos TCCs, que proporcionou compreender e identificar a iminente relação das vivências dos processos de ensino e aprendizagem colaborativos no campo de estágio às questões de pesquisa que mencionam às TDIC na prática docente. Analisamos nos TCCs que apresentam as TDIC, a predominância da pesquisa-ação e da pesquisa participante. Esses dados evidenciam, por um lado, a participação ativa dos graduandos no caminho de construção da pesquisa. Por outro lado, a trajetória percorrida no estágio implicou nas escolhas do objeto de estudo do TCC.

Ao compararmos os dados congruentes entre os relatórios de ECS e TCC, identificamos a predominância de estudos nos TCCs que elegeram as TCIC na prática docente no ensino das Ciências e da Biologia na EB, tendo em conta que as questões de estudo emergiram no campo do estágio. Além do mais, a análise depreendida nos relatórios permitiu-nos compreender que as TDIC incorporadas na prática docente no EF, anos finais e no EM, oferecem um caminho para o ensino e aprendizagem mais envolvente, colaborativa e significativa.

Contudo, torna-se importante destacar que a adoção das TCIC nas práticas docentes, embora possa ser um elemento importante, não é determinante ou conclusivo

dos processos de transferência do conhecimento. As tecnologias podem possibilitar a promoção de uma educação acessível, interdisciplinar e cativadora da autonomia do estudante. Considerando as disparidades sociais no Brasil, conforme as ponderações de Bornia e Royer (2020), a implantação da Educação Tecnológica requer investimentos em infraestrutura de suporte e conexão com o meio digital e formação docente continuada para os docentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso traçado ao longo da investigação, a análise comparada dos relatórios de ECS na EB e do TCC indicam possíveis relações com as TIC na transferência do conhecimento na educação escolar. Ao apontarmos essas relações para a reflexão e a discussão pedagógica no uso das TIC, não estamos sugerindo que sejam generalizações do caso estudado, mas, sim, de que elas podem colaborar como pontos de atenção.

A análise do ECS permitiu a compreensão acerca inclusão dos graduandos nas dinâmicas interativas no campo do estágio de forma significativa, como também, potencializou a formação inicial e a pesquisa acadêmica, a partir das TIC em uma perspectiva pedagógica. Na análise dos relatórios de TCC, foi possível diagnosticar os temas de pesquisa desenvolvidos pelos concluintes, evidenciando que a principal área de produção da EB foi distintamente o Ensino Médio.

Já a análise comparada dos relatórios de ECS na EB e do TCC, nos possibilitou realizar reflexões quanto a relevância do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, modalidade EaD, no Estado do Espírito Santo. Além disso, aventamos a necessidade de avançar em uma perspectiva de formação inicial, na área da Ciências Biológicas, integrando ensino, pesquisa e extensão, em sua indissociabilidade. Em outras palavras, uma formação que abranja os problemas concretos formulados acerca da identificação e aplicação de materiais digitais na transferência de conhecimento nas práticas pedagógicas na Educação Básica.

Aventamos a importância do fortalecimento da comunicação na educação escolar, mediante os processos pedagógicos que envolvam os recursos tecnológicos de transferência do conhecimento adotados nas práticas docentes, visto que a tecnologia proporciona o acesso direto à informação, mas não ao conhecimento. Diante dessa perspectiva, concluímos este artigo com a perspectiva de que é necessário continuar os

estudos, aprofundar discussões sobre o tema e mobilizar novas iniciativas de ações que fortaleçam a TDIC nas práticas docentes, em especial, focalizando a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ALMEIDA, Diane Santos de; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. Padrões de competência em TIC para professores. **Cuadernos de Educación y Desarrollo. Europub European Publications**, 2024. E-book. Disponível em: https://ojs.europubpublications.com/. Acesso em: 01 jul. 2025.

BAIÔCCO, Larissa Valfré; NUNES, Marcus Antonius da Costa. O ensino de Ciências e Biologia e as novas metodologias digitais: Análise das concepções de professores e alunos no âmbito escolar. **Research, Society and Development**, 2023. E-book. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article. Acesso em: 22 set. 2024.

BORNIA, Beatriz Grigio; ROYER, Marcia Regina**.** Uso de tecnologías educativas en la enseñanza de la ciencia y la biología: tendencias de investigación de acuerdo con las revistas nacionales. **Revista Paradigma**, Maracay, 2020. E-book. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/847. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 fev. 2025.

CASTRO, T. O.; CAVALCANTE, K. L. Importância do uso das tecnologias de comunicação e informação no ensino da Biologia. **Revista Semiárido De Visu**, v. 7, n. 1, p. 88–97, 2019. Disponível em: https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/106. Acesso em: 21 abr. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - **TIC Educação 2022**. São Paulo, 2023. E-book. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes. Acesso em: 29 abr. 2025.

COSTA, Douglas Martins da; SUFIATTI, Jonathan Antônio; ARANTES, Rozana Cristina; CASTRO, Fabio De Jesus. O Uso de Recursos Educacionais Digitais no Ensino de Biologia: Contribuições em Tempos de Pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br. Acesso em: 17 abr. 2025.

DIAS, Richelle Kehrle de Paula. O uso de recursos educacionais digitais como ferramenta promotora nas aulas de Matemática do Ensino Médio. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br. Acesso em: 20 abr. 2025.

FEITOSA, R. R. Sala de aula invertida para ensinar citologia no ensino médio: experiência em uma escola pública cearense. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 8, n. 1, p. 111-123. jan-abr 2022. Disponível em:

https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/591/406. Acesso em: 31 abr. 2025.
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**? São Paulo: Paz e Terra, 1985.
ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (orgs). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
MORAN, José. **A Educação que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Papirus, 2018. E-book. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content. Acesso em: 21 set. 2024.
NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2011. p. 11-30.
SANTOS, Alisson Matheus Lima; SANTOS, Chagas.; CH/AGAS, Ilsema. dos S.; SILVA, José Cláudio; SANTOS, Joanne. **Oficina de produção de curtas-metragens no ensino de biologia**. CEAS/UFS, 2021. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/13315. Acesso em: 22 set. 2024.
SILVEIRA, F. P. da; CARLAN, F. de A.; RODRIGUEZ, R. de C. M. C. Estratégias para o ensino de Biologia em contexto de Estágio Supervisionado durante o Ensino Remoto Emergencial. **Revista Insignare Scientia**, 2023. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br. Acesso em: 21 set. 2024.
SOARES, I. de O. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Rev. FGV Online**, 2014. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/revfgvonline. Acesso em: 03 maio 2025.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
VALENTE, J. A. A Sala de Aula Invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. BACICH, L.; MORAN. J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.
VOLKOVA, L. V., LIZUNOVA, L. R., & KOMAROVA, I. A. (2021). Pedagogia digital: Problemas e soluções. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, 25, 3140–3152, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br. Acesso em 21 de set. 2025.

Sobre os autores

Luciana Dias Thomaz
Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo, junto ao Dept. De Ciências Biológicas. Possui Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Ecologia Vegetal e Especialização em Ensino à Distância. Desde 2014 é Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade EAD. SEAD/UFES.
E-mail:luciana.thomaz@ufes.br

Verônica Belfi Roncetti Paulino
E-mail: e-mail@email.com
Professora bolsista do curso de graduação em Ciências Biológicas EAD/ UFES. Possui doutorado em educação e atua na área de formação inicial e continuada, com ênfase em políticas e infância. Pedagoga na Prefeitura Municipal de Afonso Cláudio/ES.
E-mail: veronicabelf@hotmail.com

Licença de acesso livre



A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A GESTÃO INVISÍVEL DA EAD: ESTRATÉGIAS DE SUPORTE TÉCNICO

Samela Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Gildásio Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Erica Miranda
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Apuena Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Carmem Rêgo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO. Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a reestruturação do suporte técnico aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SEDIS/UFRN), conduzida a partir de decisões estratégicas da alta gestão e implementada entre agosto de 2023 a junho de 2025. A dispersão dos atendimentos em múltiplos canais e a pouca rastreabilidade, limitavam a logística do serviço e a tomada de decisão. Para enfrentar esse cenário, adotou-se a ferramenta *Chatwoot* como sistema centralizador de chamados, integrado ao e-mail institucional e a um dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem da instituição. A pesquisa, de caráter descritivo e exploratório, adotou uma abordagem qualitativa fundamentada na análise de registros institucionais, dados operacionais da ferramenta e observações da rotina da equipe. Os resultados demonstram que a unificação dos canais de atendimento e a categorização dos chamados ampliaram a rastreabilidade e otimizaram a distribuição de demandas. Além disso, fortaleceram a percepção do suporte técnico como componente estratégico na Educação a Distância, ao conferir maior transparência e confiabilidade ao processo. Conclui-se, portanto, que a experiência em questão, apresenta potencial de replicabilidade em outras instituições públicas, desde que apoiada por processos bem definidos e capacitação mínima das equipes.

Palavras-chave: Educação a distância. Suporte técnico. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Gestão de atendimento. *Chatwoot*.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil estabeleceu os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como uma infraestrutura básica para a oferta de cursos

CC BY

em diversos níveis educacionais. No entanto, a literatura acadêmica ainda oferece pouca atenção aos aspectos técnicos que garantem o funcionamento desses ambientes.

Estudos recentes têm apresentado essa lacuna. Rybalko *et al*. (2023) destacam a importância dos aspectos operacionais na gestão da EaD, enquanto Silva e Saraiva (2024) apontam para deficiências na administração dos recursos tecnológicos. A ausência de um debate institucional sobre a organização técnica dos AVA, conforme observado por Santos e Lima (2021), reforça a subestimação dessas estruturas, apesar de seu papel estratégico na qualidade da educação.

A baixa visibilidade prática das equipes especializadas na gerência e manutenção dos AVA contrastam com a relevância de suas funções, uma vez que são responsáveis pela interface de comunicação com o público interno e externo desses ambientes (Santos; Lima, 2021; Rybalko *et al.*, 2023). Quando os atendimentos são geridos por múltiplos canais, sem registro centralizado, reduzem-se a rastreabilidade e a capacidade de tomada de decisão, comprometendo a qualidade do serviço prestado, uma vez que a ausência de integração entre canais tende a gerar inconsistências de informação e fragilizar a experiência do usuário (Hossain *et al*., 2021).

Diante de uma realidade em que a comunicação e o atendimento estavam fragmentados, com diversos canais e ferramentas dificultando o acompanhamento e a resolução de solicitações, a Secretaria de Educação a Distância (SEDIS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) enfrentava, até agosto de 2023, esse cenário de dispersão. A falta de visibilidade centralizada sobre as interações com usuários gerava atrasos nas respostas e a perda de informações importantes, impactando negativamente a eficiência do serviço e a satisfação do público. Perante o exposto, a gestão apoiou a reestruturação do setor, cuja ação central foi a adoção do *Chatwoot*[1] como sistema de gestão de chamados, visando centralizar a comunicação e o histórico de atendimentos em uma única plataforma.

O presente estudo tem como objetivo descrever o processo de adoção da ferramenta de suporte a atendimentos a usuários, *Chatwoot*, com base nas etapas de implementação e os impactos obtidos. Ao discutir os impactos dessa reestruturação, busca-se evidenciar

[1] O *Chatwoot* é uma plataforma para gestão de atendimento ao usuário, que integra múltiplos canais de comunicação em um único sistema. Disponível em: https://www.chatwoot.com/

a importância da gestão técnica para a qualidade da EaD e oferecer subsídios para instituições públicas que enfrentam desafios semelhantes. O estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada na análise de registros institucionais, dados operacionais da ferramenta e observações na rotina da equipe.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Estrutura operacional do suporte: rotinas e desafios em múltiplos AVAs

A unidade de suporte da SEDIS/UFRN é responsável por administrar cinco Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que atendem públicos diversos: cursos técnicos, de graduação, programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, ações de extensão e capacitação de servidores (Quadro 1).

Quadro 1 – AVAs gerenciados pela equipe de suporte da SEDIS/UFRN

Ambiente Virtual	Público atendido	Oferta
Mandacaru Acadêmico	Estudantes, tutores, docentes, secretários e coordenadores da EaD (Técnico, Graduação e pós-graduação - *lato sensu*).	Semestral
AVAProex	Cursistas e professores dos cursos de extensão ofertados pela UFRN com acesso aberto à comunidade externa.	Anual - Definida por departamentos externos
AVAProgesp	Servidores da UFRN matriculados em cursos de capacitação promovidos pela PROGESP.	Anual - Definida por departamentos externos
AVAQualiSaude	Estudantes e docentes do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Gestão da Qualidade em Serviços de Saúde	Anual
ProfArtes	Estudantes e professores do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Artes (rede nacional - semipresencial).	Anual

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base nos AVAs institucionais da SEDIS/UFRN.

Essa diversidade de AVA amplia a complexidade do trabalho da equipe, que não se restringe ao atendimento direto ao usuário, mas também envolve a ambientação de salas virtuais, testes de funcionalidades, monitoramento de acessos e apoio às secretarias acadêmicas.

Além da diversidade de perfis e finalidades, é importante considerar o volume de usuários cadastrados, que constitui a base potencial de demandas ao setor. A Tabela 1

sintetiza essa dimensão, evidenciando que, entre 2023 e o primeiro semestre de 2025, mais de cinco mil pessoas foram registradas anualmente nos diferentes ambientes.

Tabela 1 – Usuários cadastrados por AVA/Ano (01/23 a 06/25)

AVA	2023	2024	Até jun/2025
Mandacaru Adadêmico	2549	2238	2648
AVAProex	3342	3767	2524
AVAProgesp	1260	609	316
AVAQualiSaude	39	39	44
ProfArtes	27	27	0
Total	**7217**	**6680**	**5532**

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base nos dados obtidos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Esses números não correspondem a atendimentos efetivos, mas ilustram a amplitude do público que pode acionar o suporte a qualquer momento, reforçando a necessidade de organização e monitoramento contínuo do serviço e disponibilidade constante da equipe, que atualmente é composta por sete integrantes.

Até agosto de 2023, os atendimentos eram realizados por canais dispersos (e-mail institucional, telefone/*WhatsApp* e atendimento presencial) e registrados manualmente em planilhas. A Tabela 2 exemplifica essa dinâmica, com recorte de dados do Mandacaru Acadêmico.

Tabela 2 – Registro de atendimento do Mandacaru (jan-jun 2023)

Mês	Chamados	Recebidos (usuário)	Enviados (usuário)	Resolvidos
Janeiro	5	7	6	5
Fevereiro	28	41	32	25
Março	215	293	250	195
Abril	46	81	65	42
Maio	16	29	38	13
Junho	7	19	15	7
Total	**317**	**470**	**406**	**287**

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base no relatório de atividades do setor de Suporte aos AVA.

Este modelo operacional, baseado em múltiplos canais de comunicação, dificultava a rastreabilidade dos chamados, o que comprometia a organização e a análise gerencial do serviço. Essa situação resultava em dois desafios principais. O primeiro era a sobrecarga da equipe que precisavam consultar diferentes plataformas para dar andamento a uma única solicitação. O segundo, e mais crítico, era a ausência de indicadores gerenciais

confiáveis, pois os registros eram realizados manualmente e somente uma vez por ano, com o propósito exclusivo de compor o relatório de atividades do setor. Essa falta de dados em tempo real impedia o monitoramento da eficiência e a tomada de decisões estratégicas.

2.3 Adoção do *Chatwoot* e consolidação do novo modelo de atendimento

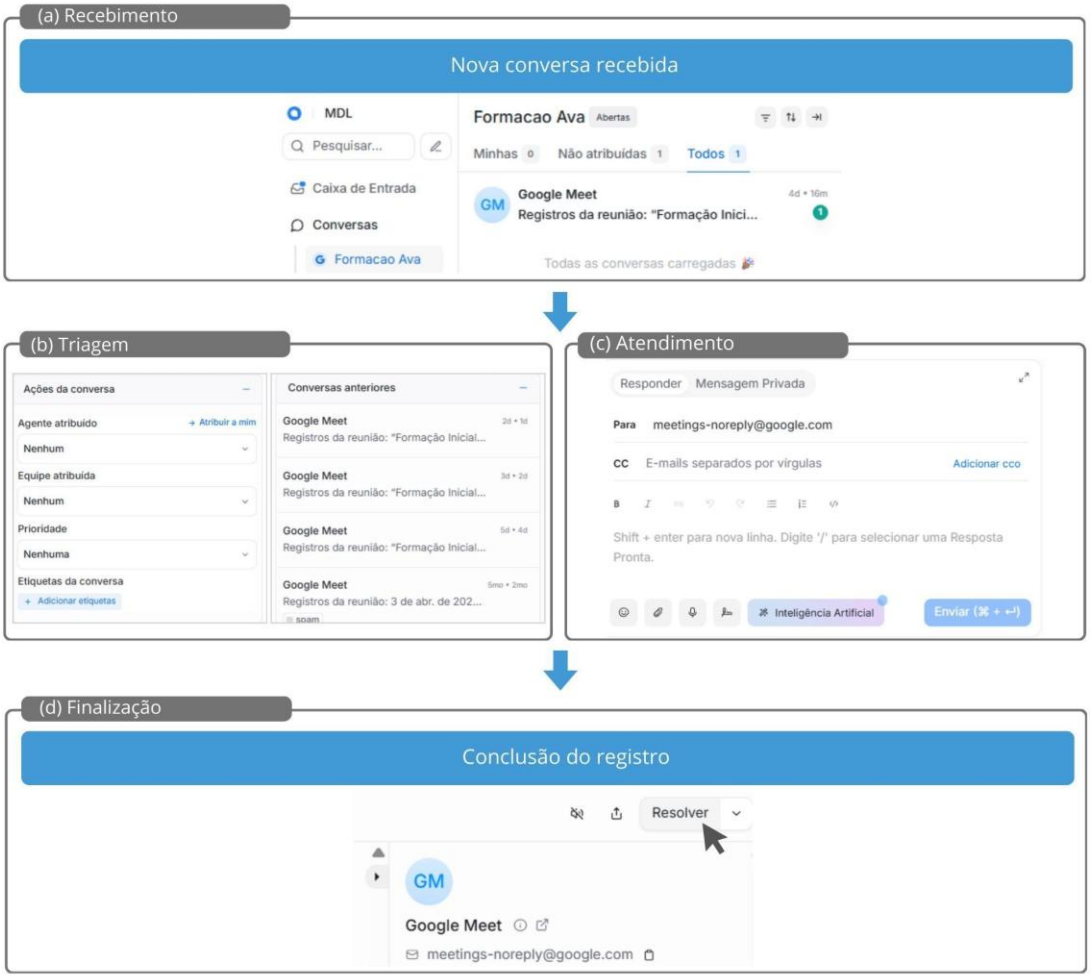
Com base nos desafios identificados, iniciou-se em agosto de 2023 a adoção do *Chatwoot* como projeto-piloto. A escolha da ferramenta justifica-se por três fatores principais: ser gratuita e de código aberto; oferecer integração nativa com múltiplos canais (*e-mail* e *Moodle*); e oferecer recursos de categorização e atribuição de chamados.

A transição coincidiu com a atualização do *e-mail* institucional da SEDIS, que passou a ser integrado diretamente ao painel do *Chatwoot*, garantindo continuidade no histórico de atendimentos. No *Moodle* Mandacaru (versão 3.8), a integração permitiu a disponibilização do botão de ajuda na interface do ambiente, possibilitando contato síncrono, quando o usuário e o suporte estão online, e assíncrono, quando a resposta ocorre posteriormente.

A partir de 2024, o modelo foi consolidado e os AVA da instituição foram cadastrados como “equipes” no sistema, o que possibilitou a distribuição automática ou manual das demandas entre os atendentes. Em janeiro de 2025, incorporou-se uma camada adicional de organização por meio de etiquetas (*tags*), configuradas na aba “Ações da conversa”, na qual também é possível definir o agente responsável, a equipe e a prioridade do atendimento. As etiquetas viabilizaram a classificação por tipo de demanda (erro, dúvida, formação, demanda externa, etc.). Nos registros provenientes do Mandacaru, essa classificação foi refinada para enquadrar o perfil do usuário (aluno, tutor ou docente) e o segmento de ensino (técnico, graduação ou especialização).

Para tornar explícito o percurso operacional, a Figura 1 sintetiza o fluxo do atendimento estruturado com o *Chatwoot*, organizado em quatro etapas: (a) recebimento, (b) triagem, (c) atendimento e (d) finalização do registro. Essa visualização conecta, diretamente, a lógica de triagem às “Ações da conversa” descritas acima.

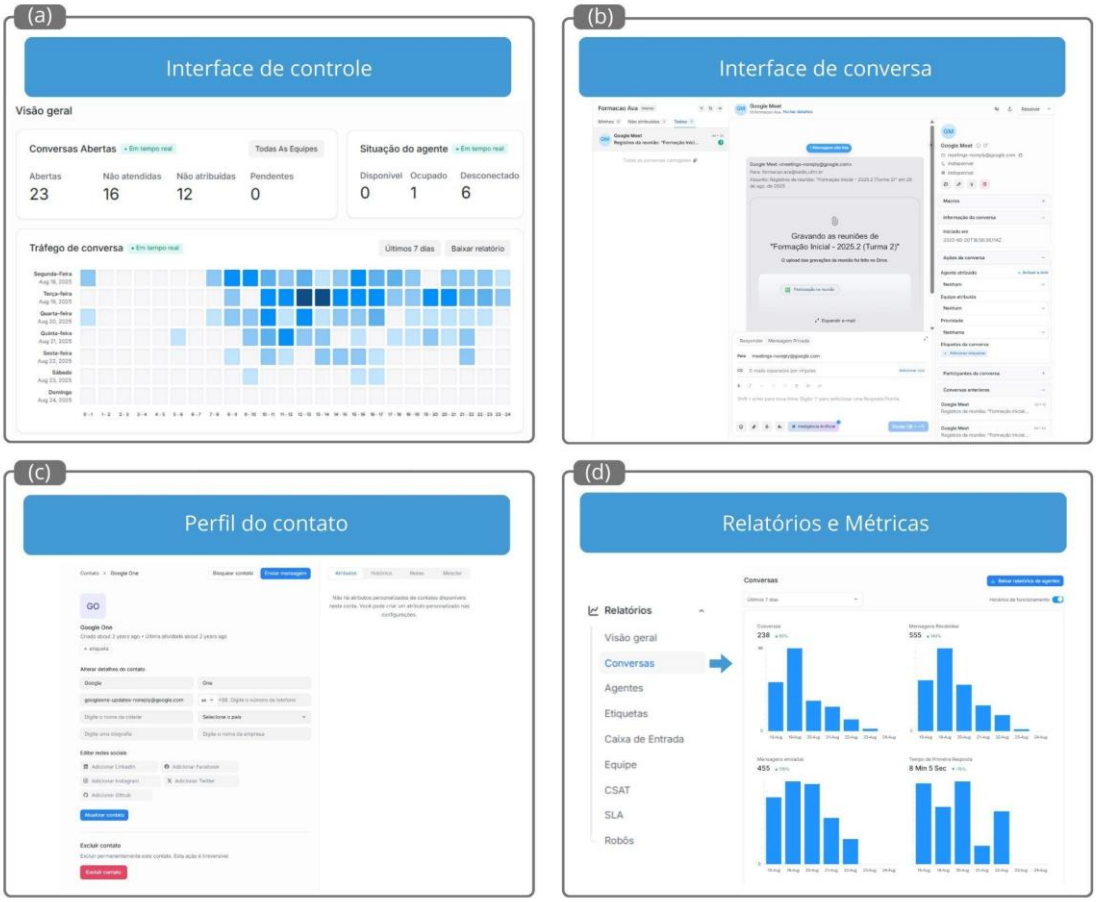
Figura 1 – Fluxo de atendimento no *Chatwoot*



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), baseado na interface do *Chatwoot*.

O alcance prático desse modelo é evidenciado pelas principais funcionalidades que a ferramenta propõe. A Figura 2 apresenta essa visão panorâmica, destacando painel de controle, interface de conversas, perfil do contato e os relatórios e métricas.

Figura 2 – Principais interfaces do *Chatwoot*



Legenda: Composição das principais interfaces do sistema chatwoot utilizadas no estudo. **(a)** Interface de controle geral; **(b)** Interface principal de atendimento com destaque para área de mensagens; **(c)** Painel de informações do contato; **(d)** Tela de relatórios mostrando indicadores de performance.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), baseado no *Chatwoot*.

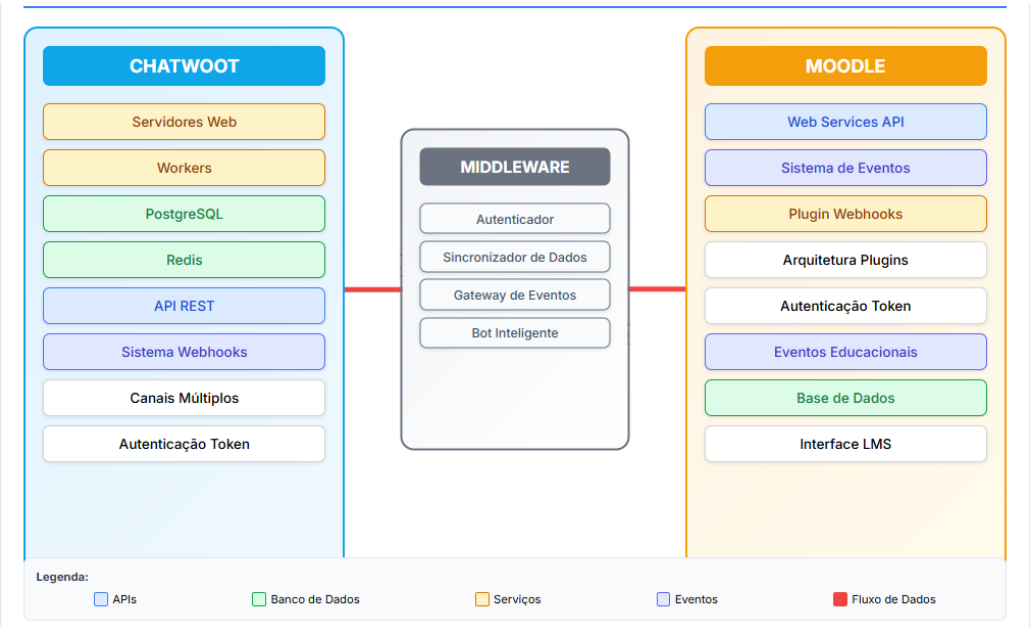
A articulação entre o fluxo de atendimento (Figura 1) e a estrutura das interfaces (Figura 2) demonstra que a implementação do *Chatwoot* não se limitou a substituir canais dispersos. Pelo contrário, consolidou uma infraestrutura unificada de suporte técnico, capaz de tornar o gerenciamento mais eficiente e preciso, sustentada por dados em tempo real. Com essa estrutura, o suporte passou a atuar coordenadamente em três canais: botão de ajuda no Mandacaru, novo e-mail institucional e, quando necessária, a assistência presencial.

2.4 Integração *Chatwoot* com *Moodle*

A arquitetura de integração proposta segue uma abordagem orientada a microsserviços, implementando um sistema acoplado que mantém a independência tanto do *Moodle* quanto da plataforma de comunicação *Chatwoot*, ao mesmo tempo que permite interoperabilidade. O *design* arquitetural adere aos princípios da Arquitetura Orientada a Serviços (SOA) e incorpora padrões de comunicação orientados a eventos para garantir responsividade em tempo real e escalabilidade (Richardson, 2018; Newman, 2021).

A Figura 3 apresenta a arquitetura de integração proposta entre as plataformas *Chatwoot* e *Moodle*, apresentando principais componentes e os fluxos de comunicação bidirecionais estabelecidos entre as duas soluções. A arquitetura é estruturada em três camadas principais: a camada de apresentação do *Chatwoot*, a camada de middleware[2] de integração e a camada de serviços do *Moodle*.

Figura 3 – Arquitetura de Integração *Chatwoot-Moodle*



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), baseado na documentação do *Chatwoot*.

No contexto do *Chatwoot*, a arquitetura contempla os componentes *core* da plataforma, incluindo os servidores web, responsáveis pela interface de usuário, os *workers*

[2] É uma camada de software que atua como intermediária entre diferentes aplicações ou sistemas, facilitando a comunicação, integração e gerenciamento de dados entre eles, tornando a integração de sistemas diversos mais simples e eficiente.

para processamento assíncrono de tarefas, o banco de dados PostgreSQL para persistência de conversas e metadados, e o sistema Redis para cache e gerenciamento de sessões em tempo real. A API REST do *Chatwoot*, protegida por autenticação baseada em tokens, constitui o ponto de entrada principal para a integração, permitindo operações CRUD[3] sobre conversas, contatos e mensagens.

A camada de *middleware* representa o núcleo da solução de integração, implementando quatro módulos especializados: o autenticador responsável pela sincronização de credenciais entre plataformas, o sincronizador de dados que mantém a consistência das informações de usuários, o *gateway* de eventos que gerencia o fluxo e roteamento de mensagens entre sistemas, e o *bot* inteligente que automatiza processos e fornece interfaces conversacionais para interação com os usuários

Esta arquitetura garante que as modificações realizadas em qualquer uma das plataformas sejam automaticamente refletidas nas demais, mantendo a coerência dos dados e proporcionando uma experiência unificada aos usuários finais.

No âmbito do *Moodle*, a integração utiliza a arquitetura de *Web Services* nativa da plataforma, acessível mediante APIs[4] RESTful com autenticação *token-based.* A arquitetura modular do *Moodle* facilita a extensibilidade. Os fluxos de comunicação estabelecidos seguem padrões de arquitetura orientada a eventos, onde mudanças de estado em qualquer plataforma disparam notificações assíncronas para o sistema correspondente.

Este modelo garante consistência eventual dos dados e permite respostas em tempo real às interações dos usuários, mantendo a integridade referencial entre as plataformas mediante mecanismos de sincronização bidirecional.

Em síntese, a implementação do *Chatwoot* não aumentou o número de chamados atendidos, mas reduziu o tempo de interação e tornou o fluxo mais ágil pela distribuição imediata das demandas entre os operadores disponíveis. Além disso, viabilizou funcionalidades antes inexistentes, como a geração de relatórios e *dashboards* em tempo real, que permitem mensurar atendimentos e acompanhar o desempenho da equipe. Esses recursos não somente ampliaram a organização interna, como também possibilitaram à

[3] É a sigla para Create (Criar), Read (Ler), Update (Atualizar) e Delete (Excluir).
[4] Interface de programação de aplicações que segue os princípios arquitetônicos do estilo REST (Transferência de Estado Representacional), permitindo a comunicação e troca de informações entre diferentes sistemas pela internet de forma segura e padronizada.

gestão acesso a dados estratégicos, fundamentais para embasar decisões e planejar ações futuras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato descreveu o processo de reestruturação do atendimento técnico aos usuários dos AVA da SEDIS/UFRN, com ênfase na implantação do *Chatwoot* como sistema de gestão de chamados. A experiência, motivada por desafios operacionais concretos, demonstrou que a adoção de soluções tecnológicas, quando acompanhada por processos bem definidos e equipes organizadas, podem qualificar significativamente a gestão técnica na Educação a Distância.

Os resultados alcançados evidenciam que o suporte técnico não se restringe a uma função operacional, mas constitui instância estratégica na estrutura educacional. Ao estruturar processos, organizar equipes e utilizar ferramentas adequadas, a instituição fortalece sua capacidade de gestão e amplia a confiabilidade do serviço prestado.

Apesar dos avanços, ainda permanecem desafios e possibilidades a serem exploradas. Entre as perspectivas futuras, destacam-se: expandir a integração da ferramenta aos demais AVA da instituição, de modo a direcionar o *Chatwoot* como plataforma *omnichannel*[5] da Secretaria; a ampliação dos relatórios de acompanhamento para gestão mais eficiente; e a automação de processos por meio de inteligência artificial a partir de uma base de conhecimento própria. Essas iniciativas podem potencializar ainda mais a eficiência do atendimento e a integração com outros serviços institucionais.

Além disso, a experiência também revela potencial de replicabilidade em outras instituições públicas, desde que acompanhada de uma estrutura mínima: processos claros, definição de responsabilidades e formação técnica básica. Nesse contexto, a ferramenta deve ser compreendida como um meio, e seu impacto depende diretamente da solidez dos processos que a sustentam.

[5] Integração de vários canais de comunicação em uma única plataforma de atendimento.

REFERÊNCIAS

HOSSAIN, T.; AKTER, S.; KATTIYAPORNPONG, U.; DWIVEDI, Y. Reconceptualizing Integration Quality Dynamics for Omnichannel Marketing. **Industrial Marketing Management**, v. 87, p. 225–241, 2020. DOI: 10.1016/j.indmarman.2019.12.006. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0019850119304869. Acesso em: 19 set. 2025.

NEWMAN, S**.** (2021). **Construindo Microsserviços:** Projetando Sistemas Distribuídos. 2ª ed. São Paulo: Novatec Editora.

RICHARDSON, C**.** (2018). **Padrões de Microsserviços:** Com exemplos em Java. São Paulo: Alta Books.

RYBALKO, A.; KOCHETKOVA, I.; KIN, O.; LIULCHAK, S.; KHMIL, N. Ensino a distância 2023: Tendências, desafios, problemas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.2, p. e023044, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.2.18583. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18583. Acesso em: 12 ago. 2025.

SANTOS, C.; LIMA, M. Gestão estratégica da informação em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. **IJET-PDVL**, Recife, v. 4, n. 3, p. 176–189, set./dez. 2021. DOI: 10.31692/2595-2498.v4i3.315. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380563508. Acesso em: 14 ago. 2025.

SILVA, A.; SARAIVA, P. A evolução da educação a distância no brasil: desafios, oportunidades e o papel das tics na democratização do ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 9, p. 94–105, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i9.15480. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15480. Acesso em: 14 ago. 2025.

Sobre os autores

Samela da Silva Ferreira
Mestranda em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE/UFRN). Assistente Pedagógica do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Secretaria de Educação a Distância da UFRN.
E-mail: samelaferreira57@gmail.com

Gildásio da Costa Teixeira
Doutorando em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE/UFRN). Técnico em Tecnologia da Informação na Secretaria de Educação a Distância da UFRN.
E-mail: gildasio.teixeira@ufrn.com

Erica Esteves Cunha de Miranda
Doutora em Ciência da computação (UFRN). Assistente Pedagógica do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Secretaria de Educação a Distância da UFRN.
E-mail: eecmiranda@gmail.com

Apuena Vieira Gomes
Doutora em Ciências da Computação (UFPE). Professora titular do Instituto Metrópole Digital (UFRN) e do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE/UFRN). Coordenadora de Ambientes Virtuais na Secretaria de Educação a Distância da UFRN.
E-mail: apuena.gomes@ufrn.br

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo
Doutora em Educação (UFRN). Secretária de Educação a Distância da UFRN e coordenadora Institucional do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRN.
E-mail: carmem.diogenes@ufrn.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA COMO PILAR PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UAB/IFES

COLLABORATIVE TEACHER TRAINING AS A PILLAR FOR QUALITY DISTANCE LEARNING AT UAB/IFES

FORMACIÓN COLABORATIVA DEL PROFESORADO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UAB/IFES

Dulcileia Marchesi Costa
Instituto Federal do Espírito Santo

Roberta de Sousa Almeida
Instituto Federal do Espírito Santo

Lanuze Izabel Glicerio Passos
Universidade Federal do Espírito Santo

Luiza Avelar Moreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Vanessa Battestin
Instituto Federal do Espírito Santo

Solimara Ravani de Sant'Anna
Instituto Federal do Espírito Santo

RESUMO. A formação continuada de docentes que atuam na Educação a Distância (EaD) é essencial para promover a autonomia na produção de materiais e a qualidade dos processos educativos, conforme previsto no Decreto nº 12.456/2025, que reforça a necessidade de intencionalidade pedagógica, diversidade e acessibilidade nos recursos didáticos. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo evidenciar a relevância do processo formativo de professores que atuam em cursos a distância do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), fomentados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco no desenvolvimento contínuo de práticas inovadoras que atendam às necessidades dos estudantes e às demandas institucionais na oferta desses cursos. O estudo adota uma abordagem qualitativa, com triangulação metodológica baseada na análise documental de questionários aplicados aos professores e na observação participante da equipe responsável pela formação dos docentes. O processo formativo foi desenvolvido nas etapas: planejamento das formações de professores, produção de salas virtuais modelo de disciplina e de práticas, formações, mentorias individuais e avaliação. Os resultados apontam

CC BY

que as formações e mentorias ampliaram as competências digitais e pedagógicas dos docentes. Conclui-se que o processo formativo da UAB/IFES, ao articular intencionalidade pedagógica, suporte técnico e práticas colaborativas, contribui para a melhoria da oferta de cursos na EaD e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação Docente. Colaboração. IFES. UAB.

ABSTRACT. The training of teachers working in Distance Education (DE) is essential to promote autonomy in the production of materials and the quality of educational processes, as provided for in Decree No. 12,456/2025, which reinforces the need for pedagogical intentionality, diversity, and accessibility in teaching resources. Therefore, this article aims to highlight the relevance of the training process for teachers working in distance learning courses at the Espírito Santo Federal Institute (IFES), supported by the Open University of Brazil (UAB), focusing on the continuous development of innovative practices that meet student needs and institutional demands in offering these courses. The study adopts a qualitative approach, with methodological triangulation based on documentary analysis of questionnaires administered to teachers and participant observation of the team responsible for teacher training. The training process was developed in the following stages: planning teacher training, producing model virtual classrooms for disciplines and practices, training, individual mentoring, and evaluation. The results indicate that the training and mentoring expanded the teachers' digital and pedagogical skills. It is concluded that the UAB/IFES training process, by combining pedagogical intentionality, technical support, and collaborative practices, contributes to improving the delivery of distance learning courses and the professional development of teachers.

Keywords: Distance Education. Teacher Training. Collaboration. IFES. UAB.

RESUMEN. La formación continua del profesorado de Educación a Distancia (EDA) es esencial para promover la autonomía en la producción de materiales y la calidad de los procesos educativos, tal como lo establece el Decreto n.º 12.456/2025, que refuerza la necesidad de intencionalidad pedagógica, diversidad y accesibilidad en los recursos didácticos. Por lo tanto, este artículo busca destacar la relevancia del proceso de formación del profesorado de cursos a distancia en el Instituto Federal del Espíritu Santo (IFES), con el apoyo de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), centrándose en el desarrollo continuo de prácticas innovadoras que satisfagan las necesidades de los estudiantes y las demandas institucionales en la oferta de estos cursos. El estudio adopta un enfoque cualitativo, con triangulación metodológica basada en el análisis documental de cuestionarios administrados al profesorado y la observación participante del equipo responsable de la formación docente. El proceso de formación se desarrolló en las siguientes etapas: planificación de la formación docente, creación de aulas virtuales modelo para disciplinas y prácticas, formación, mentoría individual y evaluación. Los resultados indican que la formación y la mentoría ampliaron las competencias digitales y pedagógicas del profesorado. Se concluye que el proceso de formación UAB/IFES, al combinar intencionalidad pedagógica, apoyo técnico y prácticas colaborativas, contribuye a mejorar la impartición de cursos a distancia y el desarrollo profesional del profesorado.

Palabras clave: Educación a Distancia. Formación Docente. Colaboración. IFES. UAB.

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) tem atuado com Educação a Distância (EaD) desde 2006, por meio de seu Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR). Ao longo desses anos, diversos cursos a distância foram ofertados pelos campi da instituição, sob orientação do CEFOR, sejam institucionalizados ou por meio

de programas federais ou estaduais de fomento. Dentre estes, destaca-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja história se mistura à EaD no IFES.

Para a oferta de cursos a distância, é necessário contar com uma equipe capaz de criar materiais e processos educativos de qualidade. Assim, o CEFOR e a UAB têm investido em formações diversificadas para coordenadores de curso, professores, tutores, designers educacionais, entre outros. No caso da UAB/IFES, existe uma equipe de Formação e Design Educacional, com o intuito de formar os profissionais que atuam em seus cursos a distância, de forma colaborativa, reflexiva e crítica, bem como orientar a produção de salas virtuais. O arcabouço teórico deste estudo está fundamentado em Vygotsky (2007), Nóvoa (2009), Moran (2018), Damiani (2008) e Alarcão (2022).

Salienta-se que o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da regulamentação da EaD, estabelece como princípios "a promoção do acesso à educação superior de qualidade; e o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem e de materiais didáticos diversificados e plurais [...]" (Brasil, 2025, p. 1). Além disso, reforça que "os materiais didáticos deverão ter qualidade, acessibilidade, diversidade e pluralidade de fontes bibliográficas, perspectivas e abordagens" (Brasil, 2025, p. 3). Assim, emerge a necessidade de problematizar aspectos relativos à identidade docente, à autonomia do professor e do discente e à qualidade da oferta e, por isso, foram planejadas e executadas formações, mentorias, produção de salas virtuais, e elaborados materiais de orientação.

Dessa forma, o artigo tem como objetivo evidenciar a relevância do processo formativo de professores que atuam em cursos a distância do IFES, fomentados pela UAB, com foco no desenvolvimento contínuo de práticas inovadoras que atendam às necessidades dos estudantes e às demandas institucionais na oferta desses cursos.

2 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFES

A EaD é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu, no art. 80, que o Poder Público incentivará o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. Atualmente, o art. 80 é regulamentado pelo Decreto nº 12.456/2025, que reforça o dever das instituições de ensino superior de formar profissionais para uma atuação qualificada na EaD (Brasil, 2025).

Especificamente sobre a formação de professores, destaca-se o eixo “Políticas de Gestão” do instrumento de credenciamento para a oferta de cursos na EaD, que inclui o indicador “política de capacitação docente e formação continuada” (Brasil, 2017). Nesse sentido, o IFES tem assumido protagonismo na oferta de cursos na EaD, com qualidade, acessibilidade e inovação pedagógica, em consonância com os objetivos estratégicos estabelecidos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (IFES, 2024).

As formações continuadas são articuladas pelo CEFOR, responsável por gerir programas como a Universidade Aberta do Brasil, o e-Tec Brasil e a Universidade Aberta Capixaba (UnAC), além de ofertar cursos em diferentes níveis e modalidades, incluindo os *Massive Open Online Courses* (MOOC), voltados aos profissionais da educação. No contexto da UAB, a oferta de formações específicas torna-se necessária devido aos calendários formativos do CEFOR e o início dos cursos, à limitação de vagas e à demanda por acompanhamento das equipes envolvidas. Esta atividade é realizada pela equipe da UAB/IFES, que promove formações contextualizadas às necessidades dos cursos, com diálogo e acompanhamento permanente e individualizado.

Para Vygotsky (2007), a formação de professores analisada neste estudo fundamenta-se na mediação de instrumentos e interações sociais. Além disso, como destaca Nóvoa (2009, p. 36), “[...] não há nenhuma reforma da educação que possa vingar sem os professores, sem a sua participação ativa, sem a sua valorização profissional, sem a sua formação contínua.” Essa afirmação destaca a importância do IFES em assumir o compromisso de oferecer formações continuadas de forma acessível.

As formações docentes visam à atualização técnica e pedagógica e ao incentivo à reflexão crítica sobre os contextos escolares, a diversidade dos sujeitos e o papel social da escola, com propostas metodológicas centradas na acessibilidade, na colaboração e na prática reflexiva. Adota-se a colaboratividade como princípio educativo, valorizando a construção coletiva do conhecimento em comunidades de aprendizagem (Damiani, 2008).

O processo formativo busca capacitar os professores para planejar, utilizar recursos digitais como mediação e compreender o ensino como prática situada e em constante transformação (Alarcão, 2022; Vygotsky, 2007). Em termos concretos, objetiva formar o professor para desenhar situações de aprendizagem com objetivos e critérios explícitos; articular linguagem e ferramentas digitais como signos mediadores da atividade (guias de

estudo, scripts de interação, matrizes de avaliação) e refletir criticamente sobre as próprias práticas, concebendo o ensinar como atividade situada, histórica e inacabada (Alarcão, 2022), coerente com a ideia vigotskiana de desenvolvimento como processo socialmente orientado.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e aplicada (Lüdke; André, 2013), em que se apresentam as ações de formação de professores dos cursos da UAB/IFES no período de 2024/2 a 2025/2 para evidenciar a relevância do processo formativo para o desenvolvimento contínuo de práticas inovadoras que atendam às necessidades dos estudantes e às demandas institucionais na oferta dos cursos. Os sujeitos da pesquisa são quatro componentes da equipe de formação e design educacional da UAB/IFES, bem como 58 professores formadores de cursos de graduação e especialização fomentados. No que tange à coleta de dados para o estudo, foram realizados levantamentos com os docentes participantes das formações, bem como observações participantes das autoras, que compõem a equipe de formação e design educacional. A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, com abordagem descritiva e interpretativa e com foco na sistematização das percepções docentes sobre os processos formativos e com a observação realizada pela equipe da UAB/IFES. A incorporação dessa perspectiva observacional ao corpus de análise contribuiu para a triangulação metodológica, ampliando a validade dos achados ao integrar dados provenientes dos relatos dos participantes, das observações da equipe e do referencial teórico adotado.

Inicialmente, procedeu-se a uma leitura integral dos registros coletados, tanto dos relatos dos participantes quanto das observações realizadas pelas autoras, com o intuito de apreender as impressões gerais sobre o desenvolvimento contínuo de práticas inovadoras que atendam às necessidades dos estudantes e às demandas institucionais na oferta dos cursos. Em seguida, as informações foram organizadas por temas recorrentes, a partir de eixos orientadores previamente definidos com base nos objetivos da pesquisa, tais como: desafios enfrentados, contribuições percebidas para a prática docente e sugestões de melhoria. A etapa final consistiu na interpretação desses dados à luz dos

referenciais teóricos sobre formação docente na EaD e mediação pedagógica, especialmente a partir da perspectiva de Vygotsky (2007), Nóvoa (2009) e Alarcão (2022).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de formação deste estudo contempla temáticas voltadas à prática docente, envolvendo o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, pedagógicas, de articulação com a equipe multidisciplinar e socioafetivas, além da disponibilização de recursos e referenciais que favoreçam a colaboratividade e a autonomia do professor na criação de materiais e processos avaliativos.

4.1 Processo de Formação de Professores dos Cursos da UAB/IFES

As ações do processo formativo de professores promovidas pela equipe da UAB/IFES organizam-se em etapas: planejamento das formações, produção de salas virtuais, formações, mentorias individuais e avaliação. No Planejamento, foi enviado aos coordenadores de curso e de polo da EaD um formulário no *Google Forms* para sugestões de temas, além de serem consideradas as recomendações do CEFOR/IFES para a construção das salas no *Moodle*.

Na Produção de Salas Virtuais, a equipe UAB/IFES construiu duas salas no *Moodle*: a Sala Modelo de Disciplina, que orienta a organização dos cursos, e a Sala de Práticas, utilizada nas formações para atividades. Essas salas oferecem recursos que ampliam a autonomia docente no planejamento e na produção de componentes curriculares.

A Sala Modelo inclui um padrão de identidade visual, com banners e separadores; fóruns; plano de ensino; e modelos de atividades com enunciados orientadores. Recursos como webconferência da RNP, tutoriais e agenda semanal em áudio incentivam o uso de mídias diversas e momentos síncronos com os estudantes. Essa estrutura contribui para salas virtuais mais coesas e organizadas, com impacto direto na experiência de aprendizagem.

As formações orientam os docentes na construção de salas virtuais no *Moodle*, com foco na clareza dos enunciados, na diversidade pedagógica e na organização acessível. Elas buscam qualificar o planejamento e a construção de salas virtuais das disciplinas,

abordando boas práticas no *Moodle*, uso do H5P, webconferência da RNP e atualizações do *Moodle* 4. A maioria das formações foi conduzida pela equipe UAB/IFES, com exceção de duas realizadas em parceria com o CEFOR/IFES. As seis formações realizadas tiveram como foco não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas sobretudo a apropriação pedagógica de recursos digitais, contribuindo para que os professores desenvolvam práticas mais dinâmicas, engajadoras e centradas na aprendizagem do estudante (Kenski, 2012; Moran, 2018).

As Mentorias Individuais oferecem suporte aos professores para o uso de tecnologias educacionais, ferramentas do *Moodle*, padrão visual e modelo pedagógico dos cursos, os quais foram estabelecidos pelas coordenações de curso. Assim, as mentorias orientam a construção de conteúdos e atividades alinhados aos objetivos educacionais e à unidade curricular. As vinte e uma mentorias individuais realizadas, configuraram-se como uma estratégia fundamental de apoio individual ao professor, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas e tecnológicas, favorecimento da reflexão crítica sobre a prática docente e o fortalecimento de uma cultura colaborativa.

O processo formativo da UAB/IFES alinha-se aos princípios defendidos por Nóvoa (2009), ao reconhecer que nenhuma transformação educacional se efetiva sem a valorização e participação ativa dos professores, especialmente por meio de políticas de formação contínua. De forma semelhante, Moran (2018) defende uma formação contínua, colaborativa e centrada na prática, com uso crítico e intencional de tecnologias digitais.

Na etapa de Avaliação, foi elaborado um formulário no *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, respondido pelos participantes após as formações. Também houve observação das mentorias pela equipe da UAB/IFES, o que permitiu registrar impressões sobre o engajamento dos docentes, a aplicação imediata dos conteúdos e os desafios no uso das ferramentas digitais.

No processo de avaliar a aplicação das boas práticas estabelecidas pelo CEFOR/IFES nas salas virtuais e do modelo pedagógico definido em conjunto com a coordenação de curso, foram revisadas vinte e oito salas virtuais de componentes curriculares. Assim, os professores puderam aplicar o conteúdo teórico e posteriormente receberam feedbacks da equipe da UAB/IFES, com foco na aprendizagem dos alunos.

4.2 Percepção dos docentes e da equipe da UAB/IFES quanto ao processo formativo

Os eixos orientadores para discutir a percepção dos professores e da equipe da UAB/IFES foram as contribuições observadas para a prática docente e as sugestões de melhoria e desafios enfrentados.

Quanto às contribuições percebidas para a prática docente e sugestões de melhorias, os relatos dos participantes destacam a importância da formação continuada para a atuação na EaD, corroborados por: relato 1: “A formação foi muito produtiva, pois os ensinamentos sobre Boas Práticas na Produção de Salas Virtuais é essencial para os professores formadores”; relato 2: “Excelentes apontamentos para garantir um alinhamento sobre as salas, de forma livre”; relato 3: “Sempre muito bom aprender com professoras que dominam a EaD”; relato 4: “Formação clara e objetiva”; relato 5: “A oficina foi muito bem conduzida nos dando outras possibilidades de deixar nosso ambiente virtual ainda melhor”; relato 6: “Os recursos do H5P são muito úteis no Moodle”.

Tais relatos encontram ressonância na observação participante realizada pela equipe da UAB/IFES durante o acompanhamento das formações, com a identificação, por exemplo, de que a clareza nos enunciados e a padronização visual das salas virtuais, repercutem positivamente na produção de conteúdos e atividades pelo professor.

Conforme os ensinamentos de Alarcão (2022), a formação docente deve permitir que o professor reflita criticamente sobre sua prática situada e inacabada, reconhecendo-se como sujeito em constante construção. Além disso, os princípios de colaboratividade e de desenvolvimento profissional contínuo, que orientam as ações da UAB/IFES, dialogam com a concepção de Nóvoa (1992), para quem o professor não se forma isoladamente, mas na partilha de experiências, na construção coletiva de saberes e na inserção em contextos que reconhecem a formação como um direito e um compromisso ético.

Quanto aos desafios enfrentados, observou-se, a partir dos resultados das pesquisas, uma heterogeneidade entre os docentes quanto às competências digitais no processo de produção de salas virtuais, assim como a necessidade de formações que estimulem a produção de conteúdos de própria autoria. A observação participante realizada pela equipe da UAB/IFES reforçou esse achado, permitindo constatar que parte dos professores demonstrava insegurança no uso de determinados recursos do *Moodle*, especialmente nas configurações do Livro de Notas e na definição de critérios avaliativos.

Nessas situações, verificou-se que a intervenção imediata favoreceu o esclarecimento das dúvidas e a aplicação prática dos conhecimentos. A equipe também percebeu, durante as formações, que o incentivo ao uso da Base de Conhecimento, dos tutoriais no canal do *Youtube* e do Repositório de Livros do *Moodle* do CEFOR/IFES ampliou o repertório técnico-pedagógico dos docentes, embora a adesão a esses recursos ainda variasse conforme a familiaridade prévia com tecnologias educacionais.

Essa observação direta, somada aos dados obtidos nos formulários, evidenciou que as trocas síncronas têm papel relevante na consolidação de competências digitais, pois possibilitam que os professores testem, questionem e adaptem recursos em tempo real. Ao se engajarem nesses processos formativos, os docentes ampliam suas competências digitais e pedagógicas, o que repercute diretamente na qualidade da mediação didática e na construção de salas virtuais mais interativas e significativas.

Por isso, como ponto de relevância para o planejamento e desenvolvimento das salas virtuais das disciplinas dos cursos, destacam-se as atividades de mentorias individuais, pois oportunizaram maior liberdade para os docentes esclarecerem suas dúvidas e espaço de troca de experiências sobre as práticas pedagógicas e tecnológicas na construção de salas virtuais na EaD. Observou-se que momentos de troca informal durante as mentorias favoreceram o compartilhamento de soluções criativas, fortalecendo a dimensão colaborativa da formação. A prática se coaduna com a perspectiva de aprendizado trazida por (Vygotsky, 2007), para quem a interação, no contexto de atividades cooperativas, desperta processos internos de desenvolvimento.

Do exposto, observa-se que o processo formativo promovido pela UAB/IFES está diretamente relacionado aos parâmetros de qualidade previstos no Decreto nº 12.456/2025, que estabelece, entre outros aspectos, a necessidade de formação docente contínua, intencionalidade pedagógica e mediação qualificada nos cursos EaD. O processo formativo não se limitou ao domínio técnico dos recursos digitais, mas visou ao desenvolvimento de competências pedagógicas e à autonomia docente na criação de materiais e processos avaliativos, em consonância com os princípios da mediação pedagógica como processo social e cultural (Vygotsky, 2007). A abordagem favorece o desenvolvimento de salas virtuais organizadas e centradas no estudante, promovendo trajetórias formativas significativas, como previsto no novo marco regulatório.

Ressalta-se ainda a importância da participação e colaboração dos coordenadores de curso no planejamento do processo formativo, na definição do modelo pedagógico, e no acompanhamento da avaliação das salas virtuais do curso.

Assim, a análise evidencia que o processo formativo contribuiu para ampliar a autonomia docente na construção de estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias, bem como para o fortalecimento da identidade profissional no contexto da EaD. Tais achados reforçam a relevância do estudo ao mostrar que iniciativas institucionais de formação não apenas respondem às demandas imediatas de atualização técnica, mas também promovem transformações na prática pedagógica, com repercussões diretas na qualidade da oferta e na experiência formativa dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o processo formativo da UAB/IFES representa uma estratégia institucional relevante para qualificar a atuação docente na EaD, em consonância com os parâmetros legais vigentes e com aportes teóricos que valorizam a colaboração, a formação crítica e a autonomia profissional. As etapas de planejamento, construção de salas modelo, formações temáticas, mentorias individualizadas e avaliação contínua evidenciam o compromisso da instituição com uma política formativa que vai além da capacitação técnica e fortalece práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas. Assim, este modelo de processo formativo pode ser replicado em instituições de ensino.

A principal contribuição do estudo consiste em demonstrar como formações contínuas e estruturadas podem ampliar a autonomia docente, qualificar práticas pedagógicas e consolidar uma cultura de inovação e colaboração, com impacto direto na mediação didática e na experiência de aprendizagem dos estudantes.

Por fim, cabe salientar a importância da colaboração das coordenações de cursos para o êxito desse processo formativo, principalmente no planejamento, na definição de modelo pedagógico e de padrão de identidade visual do curso, e no acompanhamento das avaliações das salas virtuais no *Moodle*.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância:** Credenciamento. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_ institucional/instrumentos/2017/IES_ credenciamento.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DAMIANI, Magda Floríndola de Souza. **Educação a distância**: fundamentos e práticas pedagógicas. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2024/2 a 2029/1**. Vitória: Ifes, 2024. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-ifes>. Acesso em: 2 mar. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed., São Paulo, SP: EPU, 2013.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Org.). **Metodologia Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre os autores

Dulcileia Marchesi Costa

Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a

Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), membro da equipe da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do IFES e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia do IFES.
E-mail: dulcileia.marchesi@ifes.edu.br

Roberta de Sousa Almeida
Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), membro da equipe da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do IFES e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia do IFES.
E-mail: roberta.almeida@ifes.edu.br

Lanuze Izabel Glicerio Passos
Especialista em Designer Educacional pelo Centro Universitário Senac São Paulo e Designer Educacional da Plataforma Moocqueca da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro da equipe da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Instituto Federal do Espírito Santo.
E-mail: formacaodeuab@ifes.edu.br

Luíza Avelar Moreira
Especialista em Designer Educacional pelo Centro Universitário Senac São Paulo e Gerente de projetos do Laboratório de Design Instrucional (LDI) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro da equipe da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Instituto Federal do Espírito Santo.
E-mail: luiza.avelarmoreira@gmail.com

Vanessa Battestin
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do IFES e líder do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia do IFES.
E-mail: vanessa@ifes.edu.br

Solimara Ravani de Sant'Anna
Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do IFES e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia do IFES.
E-mail: solimara@ifes.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

VARIÁVEIS ASSOCIADAS À PERSISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REVISÃO DE ESCOPO

VARIABLES ASSOCIATED WITH PERSISTENCE IN DISTANCE EDUCATION: A SCOPING REVIEW

VARIABLES ASOCIADAS A LA PERSISTENCIA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

Mára Lúcia Fernandes Carneiro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO. A pesquisa tem como foco a busca por um modelo capaz de identificar as variáveis que influenciam a persistência dos estudantes em cursos a distância, considerando seu perfil, a participação no ambiente virtual de aprendizagem e a interação com tutores. O objetivo da revisão de escopo foi mapear variáveis que complementassem e detalhassem modelos de persistência já propostos por autores como Rovai e Ramos, oferecendo subsídios para que gestores possam estruturar cursos de forma a minimizar dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A revisão foi realizada inicialmente no Portal de Periódicos CAPES (1975–2018) e, posteriormente, ampliada para a base SCOPUS (2010–2021), com sistematização dos dados a partir da declaração PRISMA. Ao final, foram selecionados 32 artigos, cujas variáveis foram organizadas em quatro dimensões: perfil sociodemográfico; atributos individuais e do ambiente que se modificam ao longo do curso; interação e participação no ambiente virtual de aprendizagem; e fatores institucionais. Essas dimensões subsidiaram a construção de um modelo de análise da persistência em cursos a distância via internet.

Palavras-chave: Persistência. Educação a Distância. Evasão Acadêmica. Retenção de Estudantes. Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

ABSTRACT. The focus of this research is to find a model capable of identifying the variables that influence student persistence in distance learning courses, considering their profile, participation in the virtual learning environment, and interaction with tutors. The objective of the scope review was to map variables that complement and detail persistence models already proposed by authors such as Rovai and Ramos, providing support for managers to structure courses in a way that minimizes the difficulties faced by students. The review was initially conducted on the CAPES Journal Portal (1975–2018) and later expanded to the SCOPUS database (2010–2021), with data systematization based on the PRISMA statement. In the end, 32 articles were selected, whose variables were organized into four dimensions: sociodemographic profile; individual and environmental attributes that change throughout the course; interaction and participation in the virtual learning environment; and institutional factors. These dimensions supported the construction of a model for analyzing persistence in distance learning courses via the internet.

CC BY

Keywords: Persistence. Distance Education. Academic Retention. Student Dropout. Virtual Learning Environments

RESUMEN: Esta investigación se centra en la búsqueda de un modelo capaz de identificar las variables que influyen en la persistencia de los estudiantes en cursos a distancia, teniendo en cuenta su perfil, su participación en el entorno virtual de aprendizaje y su interacción con los tutores. El objetivo de la revisión del alcance fue mapear variables que complementaran y detallaran los modelos de persistencia ya propuestos por autores como Rovai y Ramos, ofreciendo subsidios para que los gestores puedan estructurar los cursos de manera que se minimicen las dificultades enfrentadas por los estudiantes. La revisión se realizó inicialmente en el Portal de Periódicos CAPES (1975-2018) y, posteriormente, se amplió a la base SCOPUS (2010-2021), con la sistematización de los datos a partir de la declaración PRISMA. Al final, se seleccionaron 32 artículos, cuyas variables se organizaron en cuatro dimensiones: perfil sociodemográfico; atributos individuales y del entorno que se modifican a lo largo del curso; interacción y participación en el entorno virtual de aprendizaje; y factores institucionales. Estas dimensiones sirvieron de base para la construcción de un modelo de análisis de la persistencia en cursos a distancia a través de Internet.

Palabras clave: Persistencia. Educación a distancia. Retención. Evasión. Entorno virtual de aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

Embora existam diversos estudos no Brasil sobre evasão em cursos a distância, poucos abordam o conceito de persistência, entendido como o conjunto de estratégias adotadas pelos estudantes para superar as dificuldades ao longo do percurso formativo. A partir de modelos de persistência, como o proposto por Rovai (2003) e posteriormente atualizado por Ramos (2014) e Ramos et al. (2018), esta pesquisa buscou identificar variáveis que afetam a persistência dos estudantes, com o objetivo de atualizar e detalhar tais modelos.

Considerou-se ainda que, com o avanço tecnológico, a estrutura e a organização dos cursos a distância se transformaram demandando a inclusão de novas variáveis — como a participação nos ambientes virtuais de aprendizagem. Para atualizar a relação de variáveis apresentada nos modelos de referência, foi realizada uma revisão de escopo que contemplou também experiências de instituições estrangeiras de educação superior a distância, uma vez que levantamentos anteriores no Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e SciELO revelaram poucas referências nacionais relevantes.

2 REVISÃO TEÓRICA SOBRE PERSISTÊNCIA

A ideia de persistência em cursos a distância é tema de estudo desde os anos 1970 (Tinto, 1975, 2007; Ethington, 1990; Rovai, 2003: York, 2004; Park e Choi, 2009;

Street, 2010; Hart, 2012). Foi Ramos et al. (2018) que trouxeram a vinculação com a psicologia, definindo a persistência como "um esforço psicológico, atitudinal e comportamental de resposta ao curso".

Dos modelos propostos, o modelo de persistência composto de Rovai (2003) é ainda o mais referenciado. Ele divide os fatores que afetam essa condição entre: fatores prévios ao curso, que consideram a formação anterior e as habilidades adquiridas até o ingresso no curso; e fatores posteriores ao ingresso no curso, dividido em fatores externos (vinculados aos compromissos dos estudantes, como família e trabalho) e os internos, que consideram a estrutura do curso, sua organização e a forma como a instituição conduz e apoia os estudantes). Park (2007) indicou que os fatores externos tanto afetariam a participação do aluno antes quanto durante o curso, alterando o modelo. Ramos (2014) e Ramos et al. (2018) revisaram o modelo e adotaram o termo "dimensões" para agrupar as

variáveis que afetam a persistência, incluindo a participação do estudante em ambientes virtuais de aprendizagem. As contribuições de Tinto (1997, 2007) sobre o papel das instituições, no que se refere aos fatores internos do curso interferindo na persistência dos alunos, são relevantes, especialmente para as Dimensões 5 (Gestão do Curso) e 6 (Gestão Universitária), que se voltam às ações institucionais necessárias para auxiliar os alunos a não desistirem de seus cursos.

Estudos prévios a partir dos dados de seis edições do curso de aperfeiçoamento "Farmacêuticos na APS: trabalhando em rede" (2013–2018), com duração de 350 horas cada edição, incluindo dados do curso de formação de tutores e professores, motivou a seguinte questão de pesquisa: quais fatores influenciam a persistência dos alunos em cursos a distância pela internet?

3 METODOLOGIA

O objetivo deste estudo foi mapear evidências científicas sobre os fatores que influenciam a persistência em cursos a distância, a fim de criar um modelo abrangente que permita avaliá-los e compreendê-los. Para isso, utilizou-se a revisão de escopo, que envolve "um levantamento bibliográfico do que se conhece sobre determinado tema em determinada área, com aprofundamento da análise e da discussão do material" (Mattar;

Ramos, 2021, p. 47) ou, conforme Cordeiro e Soares (2019, p. 38), consiste na realização de um mapeamento da literatura em um campo de interesse, sobretudo quando revisões sobre o tema ainda não foram publicadas. Apresenta-se aqui um resumo do estudo realizado por XX, YY e ZZ (2025), com vistas a divulgar e compartilhar o modelo proposto e ampliar a discussão sobre o tema.

3.1 Fontes de informação

A revisão de escopo contemplou a pesquisa no portal Scopus, considerando o período de 2010 a 2021, e foi conduzida seguindo a lista de verificação Prisma-ScR (Tricco et al., 2018). Uma busca inicial no Portal de Periódicos CAPES, utilizando os descritores [persistência AND "educação a distância"] no mesmo período, identificou apenas três artigos que abordavam a questão da persistência (Umekawa; Zerbini, 2015; Lott et al., 2018; Bielschowsky; Masuda, 2018), indicando escassez de revisões de literatura sobre o tema.

Diante disso, optou-se por ampliar a busca para publicações em inglês, permitindo considerar maior diversidade de estruturas de curso e organização das instituições de ensino superior.

3.2 Descritores e busca nas bases de dados

Foram utilizados os seguintes descritores: [education AND distance OR online, AND learning AND dropout OR attrition OR retention OR evasion AND persistence AND NOT MOOC]. Diversas consultas foram realizadas para ampliar o escopo da pesquisa e incluir outros fatores. A inclusão de palavras-chave como *feedback*, *virtual learning environment* e *interaction* buscou identificar artigos relacionados à Dimensão 4 (Interação e Participação no ambiente virtual de aprendizagem - AVA). Já termos como *policy*, *curriculum*, *curricular structure*, *graduate profile* e *pedagogical project* permitiram localizar artigos associados à Dimensão 5 (Gestão do Curso). Para a Dimensão 6 (Gestão Universitária), adicionaram-se descritores como *staff*, *student orientation programs*, *classroom organization*, *supervisory support*, *student's welfare*, *administrative system* e *counseling services*.

Além disso, foram consultadas publicações específicas da área de educação a distância, como *Distance Education*, *Computers & Education*, *European Journal of Open, Distance and e-Learning (EURODL)* e *International Review of Research in Open and Distance*

Learning (IRRODL).

3.3 Critérios de Elegibilidade e de Exclusão

Foram incluídos estudos que abordassem cursos a distância, persistência, variáveis associadas às dimensões do modelo composto de persistência (original e adaptado) e publicados em espanhol, inglês ou português. Excluíram-se pesquisas sobre cursos híbridos, massivos, semipresenciais ou presenciais; persistência em outros níveis de ensino; teses e dissertações; artigos sem acesso completo; e estudos conduzidos exclusivamente no Brasil.

A busca inicial identificou 188 artigos, dos quais 32 foram selecionados para leitura detalhada com base em títulos e resumos, realizada por um revisor experiente em educação a distância, permitindo identificar previamente as variáveis vinculadas à persistência.

3.4 Mapeamento dos dados

Os artigos selecionados foram organizados em uma tabela contendo título, autor, ano, instituição e país de origem. As variáveis foram associadas às dimensões propostas por Ramos et al. (2018) com o apoio de dois pesquisadores: um especialista em EaD e outro com experiência na área do curso analisado e na vivência na área farmacêutico e como professor daquele curso. As Dimensões 1 e 2 foram agrupadas como “Perfil do aluno”, e as Dimensões 5 e 6 como “Fatores institucionais”, refletindo sobreposições observadas na literatura.

A análise ampliada das bases confirmou variáveis indicadas inicialmente por Rovai (2003), Park (2007) e Ramos (2014), considerando mudanças tecnológicas em AVA e recursos de acesso. Alguns estudos mostraram que certas variáveis impactam a persistência antes e durante o curso.

Dos 32 estudos, quatro eram revisões de literatura (Lee; Choi, 2011; Hart, 2012; Li; Wong, 2019) evidenciando a diversidade conceitual sobre persistência. Cinco estudos (Baxter, 2012; Au; Li; Wong, 2018; Athens, 2018; Mocada et al., 2019; Lakhal et al., 2021) incluíram dados qualitativos de alunos, enquanto 23 foram quantitativos, utilizando questionários online (Ashong; Commander, 2012; Markle, 2015; Stoessel et al., 2015),

mineração de dados do AVA (Hershkovitz; Nachmias, 2011), regressão logística ou modelagem de equações estruturais (Hachey, 2014, 62-63), com amostras variando de 300 a 64.450 estudantes (Yasmin, 2013; Grau-Valdosera, Minguillión, 2014; Athens, 2018; Moncada et al., 2019), permitindo análises robustas e complementares entre métodos.

Os estudos abrangeram 16 países, incluindo Alemanha, Canadá, China, Coreia do Sul, Equador, Espanha, Estados Unidos, Índia, Irã, Israel, Malásia, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido e Suécia, ampliando a diversidade de contextos e experiências analisadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dimensões utilizadas na classificação permitiram organizar os temas e variáveis abordados pelos autores selecionados:

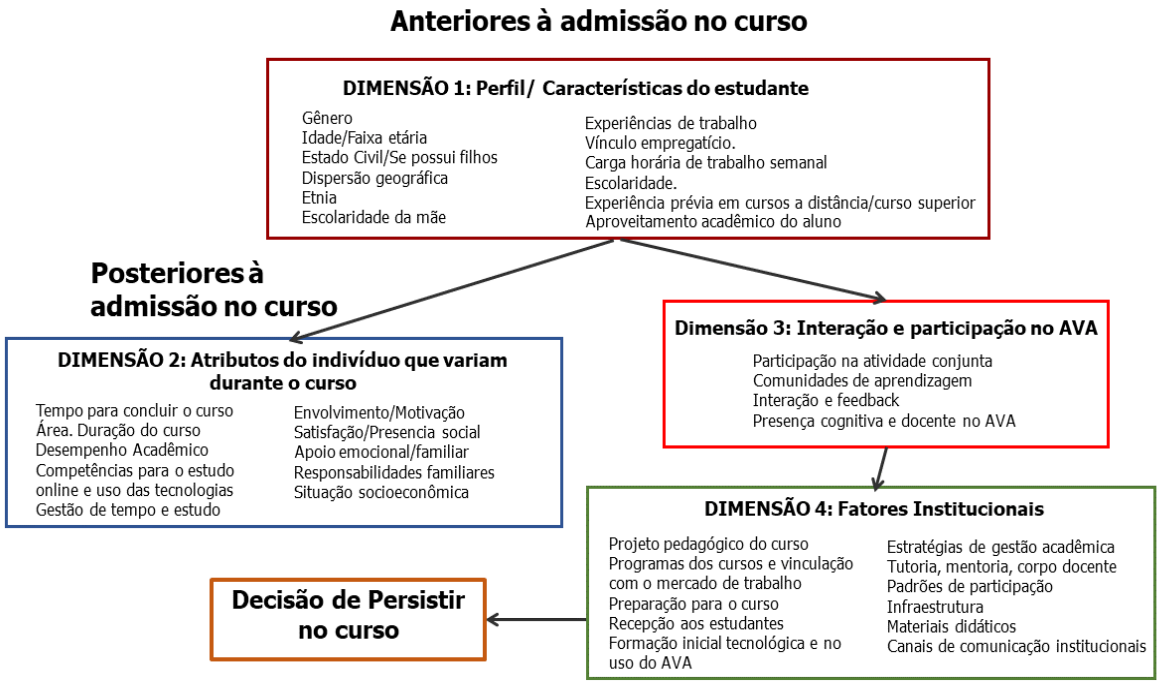
- **Dimensão 1 – Perfil do aluno (situação sociodemográfica e experiências anteriores)**
  Variáveis incluíram gênero, idade, estado civil, filhos, escolaridade dos pais, etnia e distribuição geográfica. Esses fatores externos ao curso são fundamentais para avaliar a persistência em EAD (Lee; Choi, 2011; Ashong; Commander, 2012; Carnoy et al., 2012; Yasmin, 2013; entre outros).
- **Dimensão 2 – Atributos do indivíduo e do ambiente que variam durante o curso**
  Inclui formação acadêmica, desempenho (GPA), tipo de curso, primeira escolha, experiências prévias em cursos online, organização do tempo, facilidade tecnológica, locus de controle, motivação e satisfação (Joo; Lim; Kim, 2011; Lee; Choi, 2013; Yasmin, 2013; Li; Wong, 2019; Yu et al., 2020).
- **Dimensão 3 – Interação e participação no AVA**
  Foca nas ferramentas de interação, constituição de comunidades de aprendizagem e produção de materiais didáticos, incluindo uso de dispositivos móveis. A presença do professor influencia presença social e cognitiva, e a análise da participação inicial no AVA pode indicar risco de abandono (Nistor; Neubauer, 2010; Hershkovitz; Nachmias, 2011; Mahmodi; Ebrahimzade, 2015; Lakhal et al., 2021).
- **Dimensão 4 – Fatores institucionais do curso e da instituição**
  Envolve gestão do curso e da universidade, suporte pedagógico e tecnológico, organização de conteúdos e capacitação docente. Estratégias sugeridas incluem

conhecer as dificuldades dos alunos, oferecer suporte adequado e organizar conteúdos de forma acessível e didática (Nichols, 2010; Simpson, 2013; Athens, 2018; Li; Wong, 2019).

5 SÍNTESE DOS RESULTADOS

A partir dos fatores levantados, propõe-se um modelo atualizado de análise da persistência em EaD (Figura 1), integrando e ampliando os fatores de Rovai (2003), Park (2007) e Ramos (2014). O modelo permite identificar perfis de alunos e orientar ações de suporte para a continuidade do curso. Nele foram detalhadas as variáveis identificadas na revisão de escopo como as mais significativas em cada uma das dimensões consideradas.

Figura 1 - Proposta de modelo de análise da persistência em cursos a distância



Fonte: (XX, YY, ZZ, 2025)

6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A exclusão de publicações nacionais pode ter limitado a diversidade de perspectivas. Além disso, a revisão se encerrou em 2021, não contemplando pesquisas pós-pandemia. A predominância de estudos quantitativos oferece dados objetivos, mas restringe a compreensão das experiências individuais. Apenas Nichols (2010), Baxter

(2012) e Au, Li; Wong (2018) apresentaram relatos diretos de estudantes, reforçando a necessidade de investigações qualitativas futuras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão evidenciou fatores comuns entre alunos de EAD, geralmente adultos, trabalhadores, em busca de aprimoramento profissional e flexibilidade. Aspectos como perfil socioeconômico, etnia, dispersão geográfica, motivação, senso de comunidade e constituição de comunidades de aprendizagem são essenciais para a persistência. Estudos recentes destacam também o design instrucional, a interface dos AVAs e a produção de materiais didáticos.

Observou-se a lacuna sobre estudantes com deficiência e acessibilidade, bem como a escassez de produção de materiais didáticos abertos. Isso aponta oportunidades para pesquisas futuras e para práticas educacionais mais inclusivas.

Deve-se observar que praticamente nenhum dos artigos selecionados demonstrou pesquisa ou preocupação com os alunos com deficiência, nem na organização (interface) dos ambientes virtuais nem na produção de materiais didáticos acessíveis. Outra questão não abordada é a produção de materiais didáticos abertos, permitindo o compartilhamento e troca com outras instituições.

8 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. J. B.; NORIEGA, J. A. V.; MARTINS, C. R.; NEVES, M. T. S. Locus de controle e bem-estar subjetivo em estudantes universitários da Paraíba. **Psicologia para América Latina**, v. 13, 2023. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200011&lng=pt. Acesso em: 20 ago. 2025.

ASHONG, C. Y.; COMMANDER, N. E. Ethnicity, Gender, and Perceptions of Online Learning in Higher Education. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**. v. 8, n. 2. 2012. Disponível em: https://jolt.merlot.org/vol8no2/ashong_0612.htm. Acesso em: 25 jul. 2023

ATHENS, W. Perceptions of the persistent: engagement and learning community in underrepresented populations. **Online Learning**, v. 22, n. 2, p. 27–58, 2018. DOI: https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1368.

AU, O. T.; LI, K.; WONG, T. M. Student persistence in open and distance learning: success factors and challenges. **Asian Association of Open Universities Journal**, v. 13, n. 2, p. 191–202, 2018. DOI: https://doi.org/10.1108/AAOUJ-12-2018-0030.

BAXTER, J. Who am I and What Keeps Me Going? Profiling the Distance Learning Student in Higher Education. **The Internationl Review of Research in Open and Distance Learning.** 2012. Disponível em: https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1283/2292. Acesso em: 15 jan. 2023.

BIELSCHOWSKY, C.; MASUDA, M. O. Permanência dos alunos nos cursos do Consórcio Cederj. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta**, v. 17, l: e303, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v17i1.303.

CASANOVA, J.; CERVERO, A.; NÚÑEZ, J. C.; ALMEIDA, L. S.; BERNARDO, A. Factors that determine the persistence and dropout of university students. **Psicothema**, v. 30, n. 4, p. 408–414, 2018. DOI: https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155.

XX, YY, ZZ. Persistência na Educação a Distância de cursos de Graduação: Uma Revisão de Escopo. **EaD em foco**. 2025. (no prelo).

CORDEIRO, L.; SOARES, C. Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. **BIS, Bol. Inst. Saúde**. v. 20, n. 2, p. 37-43, dez. 2019.

ETHINGTON, C. A. A psychological model of student persistence. **Research in Higher Education**, v. 31, n. 3, 1990. Disponível em: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00992313.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

FERRÃO, M. E.; ALMEIDA, L. S. Multilevel modeling of persistence in higher education. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 664–683, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601610.

GLAZIER, R.; HAMANN, K.; POLLOCK, P. H.; WILSON, B. M. Age, gender, and student success: mixing face-to-face and online courses in political science. **Journal of Political Science Education**, 2018. DOI: https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1515636.

GRAU-VALLDOSERA, J.; MINGUILLÓN, J. Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**. v. 15, n. 1, 290-308, 2015.

HACHEY, A. C.; WLADIS, C. W.; CONWAY, K. M. Do prior online course outcomes provide more information than G.P.A. alone in predicting subsequent online course grades and retention? An observational study at an urban community college. **Computers e Education**. v. 72, p. 59–67., 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.012.

HART, C. Factors associated with student persistence in an online program of study: a review of the literature. **Journal of Interactive Online Learning**, v. 11, n. 1, Spring 2012. Disponível em: https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/11.1.2.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

HERSHKOVITZ, A.; NACHMIAS, R. Online persistence in higher education web supported courses**. Internet and Higher Education**. v. 14, p. 98–106, 2011. DOI: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.08.001

HERNÁNDEZ-SELLÉS, N.; MUÑOZ-CARRIL, P. C.; GONZÁLEZ-SANMAMED, M. Computer-supported collaborative learning: an analysis of the relationship between interaction,

emotional support and online collaborative tools. **Computers & Education**, v. 138, p. 1–12, 2019. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.012.

LAKHAL, S.; KHECHINE, H.; MUKAMURERA, J. Explaining persistence in online courses in higher education: a difference-in-differences analysis**. International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 18, n. 19, 2021. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-021-00251-4.

LEE, Y.; CHOI, J. A structural equation model of predictors of online learning retention. Internet and Higher Education. v. 16, p. 36–42, 2013. DOI: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.005

LI, K. C.; WONG, B. T. Factors related to student persistence in open universities: changes over the years. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 20, n. 4, 2019. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4103.

LOTT, A. C.; FREITAS, A. S.; FERREIRA, J. B.; LOTT, Y. Persistência e evasão na educação a distância: examinando fatores explicativos. **RECADM,** v. 17, n. 2, p. 149–171, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2018006.

MARKLE, G. Factors Influencing Persistence Among Nontraditional University Students. **Adult Education Quarterly**, p. 1–19, 2015. DOI: https://doi.org/10.1177/0741713615583085

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MOCADA, L. F. M.; NEGRETE, F.; ARIAS, M.; ARMIJOS, R. Análisis de la triada: integración académica, permanencia y dispersión geográfica. **RIED**, v. 22, n. 1, p. 271–288, 2019. DOI: https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22001.

NICHOLS, M. Student perceptions of support services and the influence of targeted interventions on retention in distance education. **Distance Education**, v. 31, n. 1, p. 93-113, 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/01587911003725048.

PARK, J. Factors related to learner dropout in online learning. **In:** Proceedings of International Research Conference in The Americas of the Academy of Human Resource Development, p. 25–1, 2007. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504556.pdf . Acesso em: 1 ago. 2025.

PARK, J. H.; CHOI, H. J. Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. **Educational Technology & Society**, v. 12, n. 4, p. 207–217, out. 2009. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.4.207. Acesso em: 21 ago. 2025.

RAMOS, W. M. Fatores de evasão e persistência em cursos superiores online. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: UFSC, 2014. p. 2197–2210.

RAMOS, W. M.; LOPES, R. C.; BICALHO, R. N.; BOLL, C. Estudos internacionais sobre os fatores de evasão e persistência: estratégias para aumentar a persistência no contexto da educação superior a distância. *In:* PANDINI, C. M. C.; HACK, L. E.; BLANCO, S. F. M. M. (Org.). **Gestão da aprendizagem e do conhecimento**: formação permanente em contextos ampliados. Florianopolis: UDESC, 2018.

ROVAI, A. P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. **Internet and Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 1–16, 2003. DOI: https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6.

STOESSEL, K.; IHME, T.A.; BARBARINO, M.; FISSELER, B. E STÜMER, S. Sociodemographic Diversity and Distance Education: Who Drops Out from Academic Programs and Why? **Res High Educ**. v. 56, p. 228–246, 2015. DOI: https://doi.org/10.1007/s11162-014-9343-x

STREET, H. Factors influencing a learner's decision to drop-out or persist in higher education distance learning. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 13, n. 4, 2010. Disponível em: https://ojdla.com/archive/winter134/street134.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention**, v. 8, n. 1, p. 1–19, 2007. DOI: https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-A.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. DOI: https://doi.org/10.2307/1170024.

TRICCO, A. C. et al. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, v. 169, n. 7, p. 467–473, 2018. Disponível em: https://www.acpjournals.org/doi/10.7326/M18-0850. Acesso em: 21 ago. 2025.

UMEKAWA, E. E. R.; ZERBINI, T. Fatores relacionados à evasão em EAD: validação de uma escala. **Cadernos de Educação**, UFPEL, v. 59, 2015. DOI: https://doi.org/10.15210/caduc.v0i59.7779.

WAHID, H. S. A.; RAHMAT, N. H.; DZZURADEEN, N. S.; KADIR, N. A. Are students engaging in online classrooms? **European Journal of Education Studies,** v. 7, n. 12, p. 202–222, 2020. DOI: https://doi.org/10.46827/ejes.v7i12.3408.

YASMIN. Application of the classification tree model in predicting learner dropout behavior in open and distance learning. **Distance Education**, v. 34, n. 2, p. 218–231, 2003. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.793642.

YORKE, M. Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. **Open Learning**, v. 19, n. 1, p. 19-32, 2004. Disponível em: https://www.learntechlib.org/p/68818 Acesso em: 30 jan. 2021.

YU, J.; HUANG, C.; WANG, X.; TU, Y. Exploring the relationships among interaction, emotional engagement and learning persistence in online learning environments. In**: International Symposium on Educational Technology (ISET**), Bangkok, Thailand, 2020. p. 293–297. DOI: https://doi.org/10.1109/ISET49818.2020.00070 .

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

DESIGN DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO *ONLINE* PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS

LEARNING TRAILS DESIGN IN AN ONLINE COURSE FOR LANGUAGE TEACHERS

DISEÑO DE RUTAS DE APRENDIZAJE EN UN CURSO EN LÍNEA PARA DOCENTES DE LENGUAS

Caroline Larrañaga
Universidade Federal de Santa Maria

Adilson Fernandes Gomes
Universidade Federal de Santa Maria

Susana Cristina dos Reis
Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO. Este artigo tem por objetivo apresentar o processo de *design* de um curso *online* com *design* de trilhas. A metodologia trata-se de um estudo de caso, de base qualitativa, e discorre sobre uma das etapas de implementação do Modelo Cíclico de *Design* de Artefatos Digitais (MoDE), além de descrever o material apresentado no Curso Trilhas em Col@borAÇÃO. Esse material digital propõe o *design* de um curso *online* de formação continuada para professores de línguas materna e adicionais na perspectiva dos multiletramentos, usando *design* de trilhas de aprendizagem. O curso está em fase de implementação e os resultados discutem o processo de *design* utilizando recursos variados, incluindo inteligência artificial. As reflexões iniciais indicam que é fundamental a adoção de *framework* e diretrizes que orientem o planejamento e a elaboração de propostas de curso dessa natureza, a fim de atingir o público-alvo de forma coerente e consistente.

Palavras-chave: Formação continuada. Trilhas de formação. *Design* de Curso.

ABSTRACT. This article presents the design process of an online course with learning paths. The methodology is a qualitative case study and describes one of the implementation phases of the Cyclical Model of Digital Artefact Design (MoDE). It also describes the digital material presented in the "Trails in Collaboration" course. This digital material proposes the design of an online professional development course for teachers of native and additional languages from a multiliteracies perspective, using learning trails. The course is currently being implemented, and the results discuss the design process, utilizing various resources, including artificial intelligence. Initial reflections suggest that the adoption of a framework and guidelines for the planning and development of such course proposals is crucial to reach the target audience in a coherent and consistent way.

Keywords: Continuing education; Training paths; Course design.

CC BY

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo presentar el proceso de diseño de un curso en línea con el diseño de rutas. La metodología consiste en un estudio de caso con abordaje cualitativo y discurre sobre una de las etapas de implementación del Modelo Cíclico para el Diseño de Artefactos Digitales (MoDE), también describe el material presentado en el Curso de Rutas en Col@borACIÓN. Este material digital propone el diseño de un curso en línea de formación continuada para docentes de lenguas nativas y adicionales desde una perspectiva multialfabetización, utilizando el diseño de rutas de aprendizaje. Las reflexiones iniciales indican que es imprescindible la adopción de *framework* y directrices que guíen la planificación y el desarrollo de propuestas de cursos de esta naturaleza, con el propósito de llegar al público meta de forma coherente y consistente.

Palabras clave: Formación continuada. Rutas de aprendizaje. Diseño de curso.

1 INTRODUÇÃO

A atuação dos professores de línguas em sala de aula, seja no ensino presencial, *online* ou híbrido, requer a adequação constante de seu repertório linguístico, teórico e metodológico, bem como um repensar incessante sobre suas ações docentes a fim de alcançar as demandas e as transformações sociais que surgem e impactam atualmente os ambientes educacionais.

Em vista disso, a formação docente permanente é fundamental para que professores de línguas materna e adicional cumpram seu papel social e promovam propostas de ensino que articulem múltiplas linguagens na construção de novas aprendizagens. Neste artigo, apresentamos um material digital para a modalidade a distância, que tem como meta fomentar a formação continuada flexível, inovadora e instigante, com foco nos multiletramentos.

Para esse fim, planejamos e implementamos um curso *online* com *design* de trilhas de aprendizagem, no qual o docente escolhe temas relevantes à sua formação, conforme suas necessidades e seu contexto. O formato do curso em trilhas formativas oferece percursos não lineares e personalizáveis, valorizando o protagonismo do cursista (Amigo, 2022; Lopes; Lima, 2019).

Para orientar o *design* desse produto, adotamos as diretrizes do Modelo Cíclico de *Design* de Artefatos Digitais (MoDE) (Reis, 2021), e os princípios basilares da Pedagogia dos Multiletramentos e em estudos interdisciplinares em Linguística Aplicada e Informática na Educação (Cope; Kalantzis, 2009; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; entre outros), cujos pressupostos foram aplicados à criação do Curso *Trilhas em Col@borAÇÃO*.

Com a intenção de descrever esse produto, este artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução; na segunda, explanamos acerca da fundamentação teórica, a qual focaliza a formação continuada docente, as trilhas de formação e os pressupostos basilares da Pedagogia dos Multiletramentos. Na terceira seção, exploramos a metodologia empregada no *design* da proposta de curso; já na quarta, apresentamos o curso Trilhas em Col@borAÇÃO e detalhamos o processo de *design* e a Rota Ensino Híbrido.

2 TRILHA DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para fundamentar a proposta de material apresentada neste artigo, discutimos pressupostos relacionados à formação de professores, ao uso de tecnologias no ensino e ao *design* de materiais digitais e à prática de multiletramentos. De acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), entende-se por multiletramentos a capacidade de usar e criar significados por meio de diversas linguagens, como a corporal, a escrita, a visual, a sonora, a digital, entre outras, por meio da construção de um comportamento crítico e ético. Logo, concebemos que a formação docente necessita estar alinhada a esses pressupostos, haja vista que é o educador quem fomenta ou fomentará o desenvolvimento dessa capacidade em sala de aula.

Nessa perspectiva, encontramos respaldos teóricos em diferentes áreas do conhecimento quanto à necessidade de preparar os sujeitos, sejam estes docentes e/ou discentes, para interagir de forma crítica e competente com diversos textos, linguagens e mídias que circulam na sociedade contemporânea. Consideramos, assim, que a formação docente, inicial e continuada, deve buscar ampliar a discussão sobre os multiletramentos, a fim de fortalecer as possibilidades de trabalho e de articulação entre diferentes semioses na construção de sentidos.

Ao discutir sobre formação docente, é fundamental recorrer às novas formas de promover espaços de desenvolvimento profissional dinâmicos, inovadores e engajadores. Conforme Nóvoa (1992), a formação docente não deve ser concebida restritamente ou como espaço de aprendizagem de técnicas apenas, mas necessita ser encarada como um contexto de socialização e de configuração da profissão.

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada deve apresentar um caráter de construção pessoal, visto que está calcada na construção e no fortalecimento da

identidade profissional. Para isso, deve ser um “espaço da iniciativa, da inventividade e da inovação” (Veiga; Viana, 2010, p. 30). Soma-se a ela a formação coletiva, ou seja, aquela que é gerida no compartilhamento, a qual reflete a possibilidade de sustentar a emancipação profissional (Nóvoa, 1992).

Com a intenção de contribuir com avanços, a área de Linguística Aplicada tem ampliado seus esforços ao realizar pesquisas sobre formação docente, com pesquisadores discutindo as metodologias ativas (Gonçalves; Cruvinel, 2024), a construção da identidade docente (Lima; Barbosa, 2023) e o trabalho colaborativo (Guimarães, 2023). Logo, nossa contribuição é descrever novos *designs* para cursos a distância que considerem as necessidades contextuais reais do campo de atuação docente, oferecendo aos nossos pares propostas de materiais que promovam a autonomia por meio de um processo formativo contínuo, pautado no diálogo e na reflexão.

2.1 Trilhas de Formação *Online*

Nos dias atuais, não é mais possível, em ambientes educacionais, desconsiderar a influência e as possibilidades oferecidas pelas tecnologias para o ensino e para a aprendizagem de alunos e de professores. Nesse contexto, as utilizações dessas tecnologias podem ser aliadas a propostas de ensino inovadoras, atrativas e engajadoras, sobretudo em meios digitais de aprendizagem.

Nessa seara, as trilhas formativas *online* representam a possibilidade de construção de itinerários de aprendizagem, os quais podem ser personalizados pelo próprio educador em seu processo formativo. Nessa perspectiva, inferimos que a trilha pode constituir-se como “caminho de aprendizagem, percurso de aprendizagem, itinerário formativo e rota de aprendizagem” (Lopes; Lima, 2019, p. 173).

Pesquisas prévias (Amigo, 2022; Lopes; Lima, 2019) destacam que as trilhas de formação não seguem uma ordem linear, permitindo que o educador escolha seu percurso conforme suas possibilidades, interesses e necessidades, em um processo reflexivo. Essa proposta parte do princípio de que as pessoas aprendem de formas e ritmos diferentes,

valorizando estilos diversos de aprendizagem e promovendo maior autonomia na construção do próprio trajeto.

Segundo Lopes e Lima (2019, p. 167), a perspectiva de formação por meio de trilhas permite "esquemas de navegação" distintos, o que promove a aprendizagem pela interação com diferentes modos de comunicação, atingindo maior liberdade do aprendiz ao fazer suas escolhas. Em perspectiva similar, Mota e Reis (2024) apresentam diretrizes de orientação para o *design* de formação continuada no formato de trilhas ofertadas na modalidade a distância.

Para isso, as autoras nomearam seis diretrizes CCoPER@R, que estão pautadas em premissas, a saber: *conhecer* as políticas formativas; *considerar* aspectos da realidade do participante; *propor* objetos que se alinhem com a proposta formativa; *elaborar* uma trilha formativa; *realizar* propostas de atividades motivadoras e engajadoras aos trilheiros; *reciclar* saberes por meio de um movimento de ação-reflexão-ação (Mota; Reis, 2024).

Nessa perspectiva, defendemos que as tecnologias digitais podem suscitar tanto a elaboração quanto a interação com metodologias e materiais mais atrativos e engajadores. Dessa forma, embora não seja o foco principal deste trabalho, destacamos a importante contribuição de recursos de Inteligência Artificial (IA) na criação de *designs* de cursos online e de jogos, capazes de integrar diferentes semioses na construção de produtos tecnológicos, os quais, ao serem reconhecidos pelo professor, podem promover a utilização em seus materiais didáticos digitais.

Em vista disso, as ferramentas de IA vêm se tornando, cada vez mais, populares, já que criam conteúdos instantaneamente a partir de *prompts*, ou seja, de comandos dados pelo usuário (Feuerriegel *et al*., 2024; Martins; Pitz, 2024). Essa possibilidade "tem motivado pesquisadores e educadores a explorar ainda mais o potencial da IA no apoio ao aprendizado de línguas" (Martins; Pitz, 2024, p. 2), fato que, invariavelmente, contribui para inovar o ensino, tornando-o mais eficiente, acessível e personalizado, ao mesmo tempo em que prepara os estudantes para os desafios do futuro do trabalho em um contexto cada vez mais digital.

Com base nesses pressupostos, concluímos que atender às demandas formativas de professores de linguagens exige considerar não só os espaços físicos, mas também os

meios digitais, em que práticas de linguagem são ressignificadas. Diante das rápidas mudanças sociais e da transformação da realidade escolar, é necessário adotar uma perspectiva inovadora que envolva diferentes práticas de letramentos. Nesse cenário, os multiletramentos se tornam uma alternativa válida na formação docente, pois a atuação do professor requer reconhecimento crítico das formas contemporâneas de comunicação (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Para ilustrar como buscamos implementar esses pressupostos no *design* de cursos *online*, discorremos sobre a metodologia empregada neste estudo.

3 METODOLOGIA

Este estudo faz parte de uma etapa de pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFSM), da primeira autora, e consiste em um estudo de caso com abordagem qualitativa dos dados (Chizzotti, 2003), o qual apresenta a descrição do *design* de um fragmento (uma rota) pertencente a um curso de formação mediado por trilhas *online* e dedica-se a explorar um fenômeno em contexto real (Yin, 2015). Além disso, este estudo integra as atividades de extensão do LabEOn/UFSM, as quais são ofertadas na modalidade a distância via plataforma *Moodle* para professores de línguas materna e adicionais.

No processo de planejamento e elaboração do *design* do curso, recorremos ao Modelo Cíclico de *Design* de Artefatos Digitais (MoDE) (Reis, 2021), cujas etapas contemplam ações interconectadas no processo de criação de um artefato digital. O *framework* MoDE prevê oito etapas, e no Quadro 1, apresentamos as etapas implementadas, os participantes, os procedimentos e os instrumentos usados para gerar o produto e a coleta de dados.

Quadro 1 - Etapas do *design* e instrumentos de coleta de dados

Etapas	Procedimentos	Participantes	Instrumentos
Etapa 1 - Análise diagnóstica	Aplicação de questionário junto ao público-alvo	38 professores	Questionário Diagnóstico
Etapas 2 - planejamento	Definição de objetivos, temas, *interface,* carga horária	38 professores	Questionário Diagnóstico
Etapa 3 - *design* da interface	Processo de *design,* interface, atividades	*Designers* (professor formador; tutor)	Ferramentas digitais, recursos com IA; Canva.

Etapa 4 - testagem piloto	Aplicação do módulo 1 para testagem piloto, investigando *layout*, interações, *interface*, navegabilidade, etc.	Pesquisadores do LabEOn	Questionário de avaliação; notas de campo
Etapas 5 e 6 - avaliação e (re) *design*	Análise dos problemas, com base nos resultados iniciais e continuidade dos ajustes e do *(re)design*.	*Designers* do protótipo	Moodle, Canva, etc.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As etapas incluídas no Quadro 1 encaminham os *designers* para a etapa 7, a qual projeta a aplicação da primeira versão final do curso/MDD e, por fim, a etapa oito dedica-se à avaliação do produto e da experiência de ensino (Reis, 2021). Nessa pesquisa, o curso Trilhas em Col@borAÇÃO encontra-se na fase 7 do MoDE, ou seja, está no momento de aplicação. Na sequência, discorremos sobre a contextualização do curso e apresentamos o processo de *design* e a descrição da Rota Ensino Híbrido.

4 CURSO TRILHAS EM COL@BORAÇÃO

O Curso Trilhas em Col@borAÇÃO surgiu a partir de uma pesquisa diagnóstica realizada pelos pesquisadores envolvidos nas ações de extensão do LabEOn, a qual identificou o interesse de participantes em formação continuada docente, bem como os temas para discussão nessa formação. Dessa forma, iniciamos a etapa de planejamento (Etapa 2 do MoDE) e a de *design* (Etapa 3 MoDE), sendo que neste momento a implementação está em curso por meio de acessos assíncronos pelos cursistas na plataforma *Moodle* (UFSM). A proposta teve seu início no dia 10 de junho de 2025 e ficará disponível para acesso dos cursistas até o dia 10 de outubro do presente ano.

Com a intenção de atender às necessidades e aos interesses de professores de línguas em formação continuada, o curso foi desenvolvido como um espaço de aprendizagem, reflexão, discussão e construção de conhecimento, o qual visa subsidiar propostas de ensino voltadas aos multiletramentos. Desse modo, organizado em quatro trilhas, o curso permite percursos não lineares, sem sequência preestabelecida e, assim, promove a flexibilidade e amplia os espaços reflexivos na formação docente.

Destacamos, ainda, que as trilhas abordam as seguintes temáticas: multimodalidade, tecnologias, letramentos e multiletramentos, sendo que todas focalizam o ensino de línguas. É nesse sentido que se desenvolve a ideia de colaboração, uma vez

que a temática desenvolvida em uma trilha se relaciona com as demais, atuando em complementaridade.

No que concerne aos objetivos das Trilhas, em linhas gerais, a Trilha Água discute a importância das tecnologias digitais no e para o ensino de línguas. Já a Trilha Ar objetiva reconhecer a importância da consideração da multimodalidade na e para a construção de sentidos. A Trilha Terra tem por mote reconhecer conceitos e tipos de letramento, vislumbrando possibilidades para a sala de aula e, por fim, a Trilha Fogo dedica-se a discutir a perspectiva dos multiletramentos.

Em termos de estrutura, embora tenham temáticas distintas, as rotas se assemelham quanto à organização, pois cada uma delas possui seu conteúdo distribuído em três rotas, que se complementam para contribuir com a construção de sentidos dos cursistas. Ademais, ao término de cada uma das rotas, é solicitada uma ação do participante, a qual se relaciona com o conteúdo discutido e leva-o a refletir acerca da aplicação prática das aprendizagens geradas em seu cotidiano.

Com base no planejamento inicial do curso, atuamos no *design* do material a ser disponibilizado aos professores em formação, os quais foram denominados como *trilheiros* durante a jornada de aprendizagens. Para fins de recorte, apresentamos a Rota Ensino Híbrido da Trilha Água, na perspectiva dos *designers*.

4.1 Trilha Água: o processo de *design* e a descrição da Rota Ensino Híbrido

O desenvolvimento da interface do curso voltou-se à eleição de *layouts* que remetessem à noção de imersão à natureza e pudessem oferecer ao trilheiro a sensação de contato com o elemento da natureza que dá nome à trilha. Para isso, valemo-nos de *designs* disponíveis na plataforma Canva para definir paleta de cores e *layout*.

Além disso, desenvolvemos uma narrativa inspirada na mitologia greco-romana, recriando personagens como Zetuno, uma figura que assume o papel de deus dos deuses, e Mirena, deusa do conhecimento, encarregada de salvaguardar o Museu do Conhecimento e guiar professores de línguas em uma jornada formativa. Para fins de contextualização, o

Museu do Conhecimento[1] é um espaço multiusuário de pesquisa, ensino, extensão e inovação na Universidade Federal de Santa Maria, o qual tem como objetivo principal popularizar e divulgar conhecimentos produzidos na área de Humanidades (Letras, Educação e Comunicação). A presente proposta busca inspiração nesse contexto para fomentar novas práticas inovadoras de formação docente.

Essa construção simbólica da narrativa não se limita à ambientação fantástica, mas opera como estratégia pedagógica que ressignifica a experiência de aprendizagem, articulando ludicidade, engajamento e autonomia. A partir da representação virtual do Museu, e da imersão e do contato com os personagens da narrativa, os cursistas não apenas percorrem trilhas de formação, mas tornam-se agentes centrais na narrativa, desafiados a construir saberes em um percurso que simula, de forma crítica e imersiva, a complexidade do próprio processo educativo.

Para a criação dos avatares, recorremos ao uso de ferramentas, como *Artflow* AI, além da utilização da *Vidnoz* AI para a construção dos vídeos. Nessa última plataforma, foi possível adicionar movimento facial e voz às imagens geradas inicialmente, criando, dessa forma, animação e maior possibilidade de interação com os trilheiros. Essas ferramentas foram mobilizadas de forma estratégica para explorar o potencial narrativo e pedagógico das tecnologias generativas, aproximando os cursistas de uma experiência de aprendizagem mais envolvente, personalizada e significativa.

Ao integrar inteligência artificial generativa à proposta formativa, problematizamos também os limites entre o real e o virtual, entre o humano e o artificial, desafiando os professores a refletirem criticamente sobre o uso dessas tecnologias em contextos educacionais contemporâneos.

Na sequência, a Figura 1 apresenta a representação dos avatares Zetuno e Mirena.

[1] Veja: https://www.ufsm.br/museus/museu-do-conhecimento.

Figura 1- Avatares Zetuno e Mirena



Fonte: https://ead06.proj.ufsm.br/course/view.php?id=78138.

A Trilha Água, a qual está focada em discutir sobre tecnologias no ensino de línguas, apoia outras trilhas do curso para a formação docente em multiletramentos. Seus objetivos incluem reconhecer o ensino híbrido, metodologias ativas e elaborar um plano de aula com esse processo.

Para isso, previmos uma sequência de ações para que o professor em formação interaja com os conceitos, relacione-os à prática e desenvolva ações baseadas no aprendizado. Adotamos um *layout* padrão em cada rota, destacando no topo a identificação do trajeto e o elemento natural da trilha, com o Museu do Conhecimento como ponto de partida da formação e a escola como destino final, onde se espera a disseminação dos conhecimentos. Após a tela inicial, são apresentados os objetivos da rota e conceitos teóricos por meio de vídeos, textos, *links*, diálogos e áudios, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2- Materiais da Rota Ensino Híbrido



Fonte: https://ead06.proj.ufsm.br/course/view.php?id=78138.

Os vídeos da rota incluem produções do canal CIEB no Youtube e materiais autorais criados com Canva e Vidnoz AI, incorporando estratégias de engajamento que estimulam

a reflexão sobre a prática docente por meio de diálogos com personagens, via áudio ou texto.

As estratégias adotadas não se limitam a captar a atenção dos participantes, mas visam provocar um envolvimento mais profundo com os conteúdos, a fim de promover uma aprendizagem ativa e situada. Ao recorrer a elementos ficcionais e interativos, a proposta tensiona os limites tradicionais da formação docente e busca deslocar o professor de uma posição passiva para um papel mais investigativo e autorreflexivo. Além disso, há recursos como balões de fala e áudios gerados pelo Vidnoz AI, que corroboram a tentativa de diálogo com o cursista, como ilustrado na Figura 3.

Figura 3- Interação por meio de vídeos, balões de fala e áudio



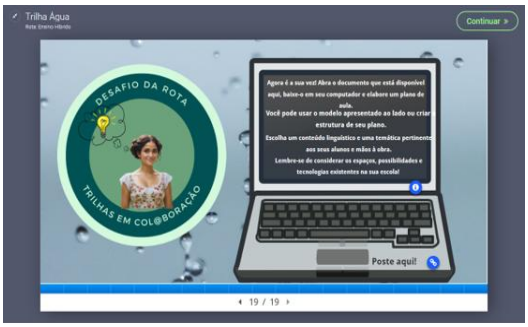
Fonte: https://ead06.proj.ufsm.br/course/view.php?id=78138.

Para reforçar a conexão com a natureza, a Trilha utiliza sons, animações e imagens, como fundos com gotas de água e um vídeo com som de chuva que acompanha o diálogo de Mirena (Figura 3). Ao final, propõe-se ao trilheiro o 'Desafio da Rota' (Figura 4), atividade que incentiva a aplicação ou recontextualização dos conhecimentos em sua prática docente.

No entanto, embora tais estratégias ampliem o potencial de envolvimento, é preciso problematizar a efetividade pedagógica dessa abordagem sensorial. A valorização da estética e da imersão, se não acompanhada de uma mediação crítica e de uma intencionalidade formativa clara, pode resultar em experiências efêmeras ou desconectadas das complexas demandas da prática educativa. Assim, torna-se fundamental refletir sobre como esses recursos são articulados aos objetivos formativos e se, de fato, contribuem para a transformação das práticas docentes ou apenas reproduzem uma lógica de consumo superficial de conteúdo digital.

A fim de destacar o espaço do desafio, utilizou-se um selo com a personagem Mirena, acompanhada de um balão de pensamento e uma lâmpada, sugerindo o surgimento de uma ideia, como ilustra a Figura 4.

Figura 4- Desafio da Rota Ensino Híbrido



Fonte: https://ead06.proj.ufsm.br/course/view.php?id=78138.

De modo geral, a Rota Ensino Híbrido propõe-se a estimular a reflexão crítica de professores de línguas, ao mesmo tempo em que busca promover o desenvolvimento dos multiletramentos em contextos híbridos de ensino e aprendizagem. No entanto, a partir dos resultados obtidos na implementação será possível compreender até que ponto a proposta consegue, de fato, romper com modelos tradicionais de formação e contemplar as múltiplas camadas que envolvem o letramento digital e a diversidade de linguagens presentes no cotidiano escolar.

A abordagem dos multiletramentos, embora conceitualmente potente, demanda mais do que a simples incorporação de recursos tecnológicos — exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas, das relações de poder no uso das tecnologias e das condições concretas de trabalho docente. Desse modo, a Rota é desafiada a apresentar não apenas novas metodologias, mas a provocar uma reflexão mais profunda sobre os paradigmas que sustentam a formação docente, problematizando possibilidades reais de implementação de um ensino híbrido. Trata-se, portanto, de ir além da inovação técnica, colocando em pauta as implicações pedagógicas, sociais e políticas que atravessam o uso dessas abordagens na formação de professores.

Neste momento, como a implementação do curso ainda está em andamento, não discutiremos os dados oriundos dos cursistas, esses dados serão analisados posteriormente. Concebemos que tais dados nos possibilitarão refletir sobre ajustes no material tendo como base as experiências e respostas dos cursistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo voltou-se à apresentação do processo de *design* de uma rota pertencente a um curso mediado por trilhas de formação *online*. O *design* do curso,

nomeado Trilhas em Col@borAÇÃO, atende às etapas do *framework* MoDE (Reis, 2021), sendo que a etapa descrita se refere à fase 3, de desenvolvimento da interface, destacando as ferramentas utilizadas, as interações previstas pelo uso dos recursos disponíveis na plataforma Moodle, bem como as concepções adotadas para prover o *design* do curso no formato de trilhas.

O curso Trilhas em Col@borAÇÃO é uma proposta *online* para a formação continuada de professores, que, com base na educação aberta e a distância, e oferece uma proposta de material didático digital, sustentável, flexível e acessível, pois utiliza trilhas de aprendizagem e recursos multimodais para promover interatividade, inclusão e protagonismo docente, estimulando a construção de significados por meio de diferentes linguagens.

No que tange à escolha pelas trilhas, a proposta visa potencializar a construção da autonomia docente frente às possibilidades temáticas abordadas na proposta. Desse modo, espera-se que o docente de línguas tenha subsídios para construir aprendizagens significativas pelo desenvolvimento de consistente reflexão frente a uma proposta inovadora de formação.

Nessa linha, a partir de reflexões iniciais, compreendemos que o *design* de protótipos de cursos e de materiais didáticos digitais deve estar pautado em modelos que orientem a sua elaboração, haja vista a necessidade de oferecer ao usuário um produto final que tenha sido elaborado por meio de um processo reflexivo profundo acerca dos interesses e das necessidades do público-alvo, de temáticas pertinentes ao contexto a ser atingido e de coerente organização dos objetivos que se pretende alcançar.

Apesar dos avanços discutidos, este trabalho apresenta algumas limitações importantes que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, como o curso ainda está em fase de implementação, não foi possível analisar os dados provenientes da interação dos cursistas com as trilhas, o que limita a compreensão dos impactos reais da proposta na formação docente. Ademais, embora o uso de tecnologias, como inteligência artificial e *design* narrativo, tenha ampliado as possibilidades de engajamento, ainda é necessário avaliar com mais profundidade se tais recursos efetivamente contribuem para

transformações nas práticas pedagógicas ou se correm o risco de se reduzirem a elementos estéticos.

Por fim, é preciso destacar que o estudo se restringe à descrição de uma única rota formativa, o que, embora valioso como recorte, não permite generalizações para o curso como um todo. Assim, reconhecemos a necessidade de aprofundar a análise crítica sobre os limites e as contradições do ensino híbrido em contextos escolares diversos, especialmente em relação às condições materiais, formativas e institucionais enfrentadas pelos professores de línguas.

REFERÊNCIAS

AMIGO, C. **Trilhas de Aprendizagem:** de Professor para Professor Digital. Vila Velha: Aperfeiçoar. Tec Editora, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 12 abr. 2024.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. **Pedagogies**: An International Journal, v. 4, p. 164-195, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Acesso em: 09 fev. 2024.

FEUERRIEGEL, Stefan *et al.* Generative AI. **Business & Information Systems Engineering**, v. 66, n. 1, p. 111–126, fev. 2024. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s12599-023-00834-7. Acesso em: 09 set. 2025.

GONÇALVES, L. S.; CRUVINEL, R. C. As metodologias ativas e a formação continuada de professores(as) de línguas estrangeiras: as percepções de duas professoras formadoras. **Revista EntreLínguas**, v. 10 (especial), p. 1-14, 2024. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/19036. Acesso em: 15 fev. 2025.

GUIMARÃES, J. P. Por uma formação coletiva e colaborativa de professores: saberes e fazeres em diálogo com as contribuições do PIBID. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, p. 295-312, 2023. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2149. Acesso em: 15 nov. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LIMA, F. F.; BARBOSA, S. M. A. D. A importância da formação continuada na (re) construção da identidade profissional do professor de língua inglesa na perspectiva do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica. **Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 12, p. 85-97, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9235. Acesso em: 12 nov. 2024.

LOPES, P.; LIMA, G. A. Estratégias de organização, representação e gestão de trilhas de aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 2, p. 165-195, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22623/18207. Acesso em: 10 ago. 2024.

MARTINS, C. B. M. J.; PITZ, M. L. Escrevendo o futuro: perspectivas docentes sobre o uso de Inteligência Artificial na produção escrita em Língua Estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, *[S. l.]*, v. 23, n. 2, p. DT11, 2024. DOI: 10.26512/rhla.v23i2.53707. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/53707. Acesso em: 10 set. 2025.

MOTA, S. C.; REIS, S. C. Diretrizes para orientar a integração de tecnologias digitais na formação continuada docente. *In*: SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (SBPEA) da EEL-USP. **Anais...** Lorena: Even3, p. 1-18, 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REIS, S. C. Curso English Online 3D no Moodle: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional na modalidade híbrida. **Ilha do Desterro**, v. 74, p. 415-444, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ides/a/PPQRqrmbQkzvnrsbMFxQmjS/?format=html&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2024.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In:* VEIGA, I. P. Al.; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 1 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Sobre os autores

Caroline Larrañaga

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade da Região da Campanha (2005); em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales - SP (2021), e em Letras - Inglês pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema (2024); Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria

(2012); Mestra em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (2021). Atualmente, é Doutoranda em Letras (Estudos Linguísticos) pela UFSM.
E-mail: caroline.larranaga@acad.ufsm.br

Adilson Fernandes Gomes
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2025). Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (2017), Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional de Curitiba (2011) e Graduação em Letras - Licenciatura - Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista de Santa Maria (2009).
E-mail: adilson.gomes@acad.ufsm.br

Susana Cristina do Reis
Professora associada, da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora e docente nos programas de pós-graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Investiga sobre ensino de Línguas adicionais e Tecnologias na Educação, Educação a distância, desenvolvimento de plataformas para práticas de e-learning e sobre jogos digitais e gamificação no ensino de línguas.
E-mail: susana.reis@ufsm.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

OFICINAS INVESTIGATIVAS COMO ESTRATÉGIAS DE ENCONTROS PRESENCIAIS NO CIÊNCIA É 10!

Ronni Geraldo Gomes de Amorim
Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência e Tecnologia em Engenharia & Centro de Educação à Distância e Tecnologias

Vinícius de Carvalho Rispoli
Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência e Tecnologia em Engenharia

Alice Melo Ribeiro
Universidade de Brasília, Instituto de Biologia & Centro de Educação a Distância e Tecnologias.

RESUMO. Neste trabalho, apresentamos um breve relato de experiência das atividades presenciais realizadas pela segunda turma do Curso de Especialização em Ensino de Ciências - Ciência é 10! (C10) da Universidade de Brasília (UnB). Nesse caminho, num primeiro momento, um resumo do plano político-pedagógico do C10 é trazido à tela. Na sequência, o formato das oficinas de investigação é elencado, possibilitando que o leitor compreenda as motivações da escolha desse tipo de atividade presencial. Um exemplo de oficina realizada numa escola de ensino fundamental localizada no município de Luziânia - GO é descrito. Por fim, as impressões dos estudantes e professores que trabalhavam na escola e que acompanharam o desenvolvimento da oficina acerca da metodologia do projeto e satisfação com a atividade desenvolvida são referenciadas. Como resultado, tanto os estudantes, como os professores participantes da oficina afirmaram que ficaram motivados com os experimentos trazidos, bem como satisfeitos com uma abordagem de ensino que foge à tradicional sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Atividades Investigativas. Encontros Presenciais. Educação à Distância.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) no Brasil tem apresentado significativa expansão nas últimas décadas, especialmente a partir da institucionalização da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, que consolidou a oferta de cursos na modalidade a distância pela rede federal de ensino superior (BRASIL, 2006). Essa política permitiu a interiorização do acesso à educação, ampliando a formação de professores e a democratização do ensino superior público em regiões antes desassistidas (MORAN, 2009; MILL, 2012). A EaD na rede

CC BY

federal destaca-se, portanto, não apenas pela abrangência territorial, mas também pela relevância social e estratégica, na medida em que contribui para a inclusão educacional, a formação continuada de profissionais e a redução das desigualdades regionais no país. A carga-horária dos cursos ofertados pela UAB deve contemplar atividades presenciais, as quais podem ser debates, aulas expositivas, atividades experimentais, etc, a depender do plano político pedagógico do curso, bem como do plano de ensino da disciplina. Os encontros presenciais são de suma importância para os cursos à distância, pois por meio deles muitos discentes passam a se sentir pertencentes à instituição que oferta o curso, além de aumentar a integração entre estudantes e corpo docente, bem como ampliar a fixação do discente no polo, reduzindo a evasão (MILL, 2012).

No que tange os cursos ofertados pelo sistema UAB, trazemos o Curso de Especialização em Ensino de Ciências "Ciência é 10!" (ou simplesmente C10), que é um curso à distância, à nível de pós-graduação, ofertado em rede nacional com o apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O curso tem como base o ensino por investigação, metodologia que tem o pressuposto de oportunizar o protagonismo discente, o qual se torna o agente principal do seu aprendizado (MEC, 2018). Sendo assim, os professores-cursistas (discentes do curso de especialização) devem elaborar atividades investigativas sobre os mais variados assuntos da disciplina ciências da natureza, e aplicá-las aos seus estudantes. O C10 prevê em seu projeto pedagógico os encontros presenciais, nos quais docentes do curso e professores-cursistas dialogam sobre os produtos elaborados e outros assuntos relacionados às disciplinas. Nesse bojo, este documento traz uma proposta de atividade presencial, um pouco diferente das tradicionais, realizada no polo do C10 da Universidade de Brasília (UnB). A atividade foi denominada "Oficina Investigativa", era realizada nas escolas em que os professores-cursistas lecionavam, e tinha como objetivo mostrar à comunidade escolar os projetos desenvolvidos pelos professores-cursistas e seus alunos. A oficina ocorreu em diversas escolas ao longo do curso; contudo, trazemos neste estudo o relato de experiência do projeto em uma escola.

Assim, a apresentação deste documento será baseada nos seguintes tópicos: na seção 2 abrangemos o C10 e o ensino por investigação; na seção 3 apresentamos a oficina de lançamento de foguetes e seus resultados; na seção 4 elencamos as considerações finais e perspectivas.

2 O CIÊNCIA É 10!: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E A OFERTA NA UnB

Nesta seção, trazemos um breve resumo acerca do histórico e metodologia do C10, e as especificidades da oferta do curso na Universidade de Brasília. Além disso, faremos uma pequena digressão sobre o ensino de ciências por investigação, metodologia primordial do C10. Com isso, espera-se que o leitor possa conhecer um pouco sobre esse curso de especialização realizado na modalidade à distância.

2.1 C10: Histórico e a Oferta na UnB

O curso de especialização *Ciência é 10!* configura-se como uma das mais relevantes iniciativas nacionais voltadas à formação continuada de professores da educação básica, em especial daqueles que atuam nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Originado no âmbito da Rede Nacional de Educação e Ciência (RNEC), em articulação com universidades federais, institutos federais, institutos de pesquisa e secretarias de educação, o curso foi concebido com o propósito de suprir uma lacuna histórica na formação docente, marcada pela ausência de programas sistemáticos, gratuitos e de qualidade que possibilitassem ao professor o aprofundamento de conteúdos científicos e pedagógicos de forma articulada com as demandas da prática escolar (BRASIL, 2016; SOUZA; ALMEIDA, 2019). Sua primeira edição ocorreu por meio de um projeto-piloto da UAB do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), entre os anos de 2017 e 2018, em seguida o curso foi reofertado em rede por duas vezes, entre 2019 e 2021, em atendimento ao Edital DED/CAPES 5/2018 no qual foi ofertado por 17 instituições; e entre 2023 e 2025, em atendimento ao Edital DED/CAPES 9/2022, no qual foi ofertado por 19 instituições. Atualmente, há uma oferta em curso, atendendo o Edital DED/CAPES 25/2023. Desde então, o *Ciência é 10!* expandiu-se, alcançando diferentes regiões e consolidando-se como um espaço formativo inovador, pautado na interdisciplinaridade, na integração entre teoria e prática e no estímulo à produção de materiais e estratégias pedagógicas originais (MEC, 2018).

A concepção do curso parte do entendimento de que a atualização do professor deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos acadêmicos, incorporando metodologias ativas, processos colaborativos e a reflexão crítica sobre a prática docente. Essa

perspectiva dialoga com as diretrizes de formação docente que enfatizam a centralidade do professor como sujeito de sua aprendizagem e a necessidade de práticas formativas contextualizadas (IMBERNÓN, 2010). No C10, os discentes do curso são denominados professores-cursistas, tendo em vista o público-alvo do curso. As atividades desenvolvidas no curso são voltadas ao desenvolvimento dos professores-cursistas como pesquisadores de sua própria prática e sujeitos protagonistas de seus saberes e aprendizados (CARVALHO; SILVA, 2020). O curso tem carga horária total de 480 horas, distribuídas em 3 módulos, os quais são constituídos de quatro eixos temáticos, quais sejam: ambiente, vida, universo e tecnologia. No fim do curso, o concluinte deve apresentar um trabalho de conclusão baseado nas atividades investigativas por ele desenvolvidas e aplicadas no decorrer do processo.

O impacto do *Ciência é 10!* pode ser observado em diferentes dimensões. Do ponto de vista pedagógico, o curso tem contribuído para que professores ampliem sua segurança conceitual e didática no trato com conteúdos de Ciências, o que se reflete na maior utilização de experimentos, atividades investigativas e metodologias participativas em sala de aula. Do ponto de vista institucional, fortalece a parceria entre universidades e escolas, promovendo a circulação de saberes acadêmicos e experiências da prática docente em um movimento de retroalimentação mútua (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Ademais, os produtos gerados durante a formação – como sequências didáticas, materiais experimentais de baixo custo e propostas de atividades interdisciplinares – têm sido socializados em feiras, encontros científicos e publicações, ampliando o alcance do programa para além do público diretamente envolvido (MEC, 2018).

Assim, o curso de especialização *Ciência é 10!* representa não apenas uma política de formação continuada, mas também um modelo inovador de valorização docente, pautado na interdisciplinaridade, na pesquisa aplicada à prática escolar e na democratização do acesso ao conhecimento científico. Sua consolidação como experiência formativa de relevância nacional reforça o entendimento de que a qualificação permanente do professor é condição indispensável para a construção de uma educação básica de qualidade, crítica e socialmente comprometida, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de contribuir para a formação integral dos estudantes brasileiros (GATTI; BARRETTO, 2009; BRASIL, 2016).

A UnB aderiu ao C10 desde a sua primeira oferta nacional, realizada em 2020. Embora a primeira edição do curso na UnB tenha ocorrido no período pandêmico, sua consolidação trouxe resultados muito positivos, tanto quantitativos, como qualitativos. O sucesso da edição incipiente motivou a equipe docente, primordialmente lotada no Instituto de Física da UnB, a repetir a oferta. Assim, a segunda turma, iniciada em outubro de 2023 e concluinte em março de 2025, ensejou a elaboração deste trabalho. Como colocado anteriormente, o C10 é um curso de especialização à distância, contendo encontros presenciais obrigatórios. Assim, na segunda oferta do curso, foi proposta que além das atividades presenciais já previstas, fossem realizadas também oficinas de ensino por investigação nas escolas dos professores-cursistas. Em tais oficinas, seriam conduzidas atividades investigativas que contemplassem conteúdos da área de ciências da natureza. Essas atividades seriam organizadas pelos professores-cursistas em parceria com seus estudantes. O momento das oficinas seria especial na vida estudantil de cada discente da escola participante, pois traria a oportunidade de se aprender de forma ativa e significativa. Embora a segunda turma do C10 tivesse 41 concluintes, nem todos organizaram as oficinas em suas escolas. As temáticas das oficinas investigativas eram variadas, pois dependia do tema do trabalho de conclusão de curso do docente organizador. Neste estudo, apresentaremos um exemplo de uma dessas oficinas.

2.2 O C10! e o Ensino de Ciências por Investigação

Nesta seção, trazemos um pequeno panorama do ensino de ciências por investigação, contendo um pouco da história de seu desenvolvimento e o ideário por trás da metodologia. Almeja-se que o leitor que tenha pouca informação sobre o assunto, consiga acolher algum conteúdo e continuar a leitura do trabalho.

O ensino de Ciências por investigação tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma abordagem pedagógica interessante para a promoção da aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências científicas nos estudantes. Seu histórico remonta às propostas de John Dewey (1938), que defendia a importância da experiência e da problematização no processo educativo, e às ideias de Jerome Bruner (1961), que propunha a aprendizagem por descoberta, valorizando a construção ativa do

conhecimento. Essas concepções dialogam com a perspectiva construtivista de Piaget (1976) e com a abordagem sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatizam a centralidade do sujeito no processo de aprender e a relevância da mediação social e cultural.

No contexto educacional, o ensino por investigação ganhou maior notoriedade a partir das reformas curriculares nas décadas de 1960 e 1970, especialmente em países como Estados Unidos e Reino Unido, motivadas pela corrida tecnológica e científica da Guerra Fria (CARVALHO, 2013). No Brasil, essa abordagem passou a ser incorporada em programas e diretrizes educacionais a partir dos anos 1990, destacando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que reforçam a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de questionar, levantar hipóteses, experimentar, analisar dados e argumentar com base em evidências (BRASIL, 1998). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esses princípios ao situar a investigação como estratégia metodológica essencial para a alfabetização científica (BRASIL, 2017).

A importância dessa abordagem reside no fato de que ela rompe com o ensino meramente transmissivo, favorecendo a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Ao propor situações-problema e desafios investigativos, o professor possibilita que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas superiores, como análise crítica, raciocínio lógico e resolução de problemas (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011). Além disso, fomenta o engajamento e a motivação, pois conecta o conteúdo científico com situações reais e significativas, aproximando a ciência da vida cotidiana. Basicamente, o ensino por investigação pode ser classificado como uma metodologia ativa, pois posiciona o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado. A ideia central é desenvolver no estudante a capacidade de questionar, amparando-se nas fases do método científico. Ou seja, num primeiro momento uma situação problematizadora é proposta, seguida por formulações de hipóteses, observação, elaboração de respostas e explicação da problemática. Esse processo é mediado pelo docente, tendo o estudante como principal ator. Nesse sentido, podemos dizer que o ensino por investigação é uma concepção de educação que busca formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir no mundo a partir do pensamento científico.

O C10 é alicerçado pela metodologia investigativa. Durante o curso, os professores-cursistas são instigados a desenvolverem atividades investigativas de diversos assuntos, aplicando-as nas salas de aula em que regem.

3 A OFICINA INVESTIGATIVA SOBRE LANÇAMENTO DE FOGUETES

Nesta seção, nos debruçamos sobre a oficina investigativa. Apresentaremos a dinâmica da oficina, transpassando pela sua organização e resultados.

3.1 A Oficina Investigativa

Neste espaço, trazemos o relato sobre a oficina investigativa ocorrida. A atividade, intitulada Oficina C10, ocorreu em maio de 2024, numa escola municipal localizada na Cidade Ocidental – Goiás. Ela foi coordenada por uma professora-cursista que é docente na escola municipal em que o evento foi conduzido. O evento foi liderado por discentes do polo Luziânia, havendo a participação de estudantes dos outros polos. A Figura 1 traz o cartaz de divulgação do evento.

Figura 1: Cartaz de divulgação da Oficina C10 na Escola Municipal Severino Teotônio da Costa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste evento, houve a apresentação de atividades investigativas desenvolvidas no decorrer do curso. Essas atividades versavam predominantemente sobre Lançamento de Foguetes e Universo. Nesse mesmo dia, ocorreu na escola a abertura da Olimpíada Brasileira de Astronomia. Além dos participantes diretamente ligados ao C10, também participaram cerca de 500 alunos, além dos professores da escola municipal.

Nesse escopo, com a realização da atividade, os estudantes realizaram atividades sobre lançamento de foguetes e o sistema solar. Em relação ao lançamento de foguetes, a atividade tinha como objetivo central fazer um foguete voar o mais longe possível. Contudo, antes disso, os estudantes tiveram que construir os foguetes com o uso de garrafas descartáveis de refrigerante de dois litros, e analisar as variáveis que poderiam influenciar no voo e no alcance do objeto, quais sejam: tamanho; formato do foguete; formato das asas; massa; ângulo de lançamento; dentre outras. Então, eles eram instigados a modificar uma dessas variáveis de cada vez e analisar qual foi a influência dessa variação no alcance do foguete. Após a construção e o estudo do movimento dos foguetes, foi realizada uma competição para descobrir qual foguete atingiria uma distância maior após o lançamento. A atividade foi conduzida com bastante participação dos estudantes. A Figura 2 traz um registro do momento da competição.

Figura 2 – Foto da quadra em que os estudantes da escola municipal se reuniram para acompanhar a apresentação das atividades investigativas.



Fonte: Elaborado pelos autores

A Figura 2 traz uma foto do evento. Nela, os alunos da escola municipal acompanham atentamente a apresentação dos docentes do C10, bem como dos colegas que desenvolveram trabalhos referentes às atividades investigativas.

Figura 3 - Discentes do C10 e alunos da escola municipal realizando a apresentação da atividade investigativa.



Fonte: Elaborado pelos autores

A Figura 3 traz docentes do C10 e alunos da escola municipal conduzindo a apresentação da atividade investigativa. De forma resumida, nessa atividade investigativa, os alunos tinham que observar o lançamento de um foguete e levantar hipóteses das variáveis que influenciavam o seu movimento. Após isso, eles experimentaram essas supostas variáveis, e então tentavam concluir quais delas realmente eram determinantes no alcance do foguete.

Outro assunto abordado na oficina foi o sistema solar. O objetivo da atividade era os estudantes pesquisarem sobre os planetas, satélites, o Sol e demais corpos constituintes do sistema solar, identificando as características de cada um. Na sequência, eles deveriam identificar as condições que um planeta deve ter para abrigar vida. A culminância da atividade foi a confecção de um sistema solar que ocuparia toda a sala de aula ambientada para a disciplina de ciências da natureza.

Figura 4 - Atividade sobre o sistema solar realizada na sala ambiente de ciências da natureza



Fonte: Elaborada pelos autores.

A Figura 4 mostra o momento da visitação à sala que continha os protótipos de sistema solar.

3.2 Resultados e Discussão

Neste espaço, apreciamos as impressões de indivíduos que participaram da oficina acerca da atividade. As opiniões foram obtidas a partir de conversas informais que os pesquisadores tiveram com os indivíduos durante e após a execução da atividade.

As professoras-cursistas do C10, docentes da escola, disseram que foi possível notar que tanto no decorrer do tempo em que os alunos se prepararam para a atividade, como no decorrer da culminância do projeto, foi demonstrado bastante dedicação e motivação. Mais que isso, as docentes perceberam que além de perceberem a satisfação nas expressões faciais, no comportamento e no depoimento dos estudantes, também notaram que o aprendizado dos conceitos não se perdeu após a atividade. Ou seja, as

professoras disseram que houve indícios que o aprendizado de seus estudantes tenha sido significativo.

Enquanto isso, os alunos apresentaram bastante satisfação durante todo o processo. No dia do evento de lançamento de foguetes, perguntas como “quando vai ocorrer novamente essa aula?” e afirmações como “as aulas de ciências deveriam ser sempre assim”, ou até mesmo “amamos estudar desse jeito” eram bastante corriqueiras. Por outro lado, componentes da coordenação e direção da escola indagaram aos organizadores sobre o curso de espacialização e demonstraram interesse em integrar uma nova oferta do curso, bem como motivar outros profissionais da escola a ingressarem no C10.

Assim, de forma geral, a oficina foi bastante proveitosa, de forma que a ideia pode ser expandida a outras disciplinas, bem como constituir o panorama formativo de cursos ofertados à distância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado neste trabalho aponta que as atividades presenciais dos cursos à distância podem ocorrer de forma diferente da metodologia usualmente adotada, bem como em locais diversificados dos polos de apoio presencial. Nesse sentido, foi apresentado um exemplo da oficina de investigação conduzida no bojo da segunda turma do C10 ancorado na UnB. Essa oficina ocorreu numa escola em que duas professoras-cursistas lecionam, e abordou as temáticas sobre lançamento de foguetes e vida no sistema solar. Como resultado, docentes, estudantes e comunidade escolar demonstraram bastante satisfação com a metodologia utilizada na condução do projeto.

O Ciência é 10! É um curso de especialização destinado à capacitação dos docentes da educação básica no que tange o ensino de Ciências por investigação. Por isso, o curso, além de contar com uma forte base conceitual e teórica, tem como destaque o fato de ser diretamente associado à prática cotidiana do professor. Nesse escopo, as atividades desenvolvidas pelos professores-cursistas ao longo do curso, devem ser aplicadas nas turmas que lecionam. Paralelamente, há encontros entre os professores-cursistas para a troca de experiências sobre as atividades investigativas por eles aplicadas. A ideia deste

trabalho é que os encontros presenciais do curso não ocorram apenas nos momentos estritamente destinado aos cursistas, mas também nas escolas em que trabalham. Com essa prática, momentos científicos são criados, e os estudantes da educação básica usufruem destes acontecimentos, e isso marca as suas trajetórias estudantis, como no caso narrado neste artigo.

Assim, estabelece-se a perspectiva de levar esse tipo de atividade presencial a outros cursos à distância, sobretudo aos que têm como mote a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRUNER, Jerome. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1961.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, Maria Aparecida; SILVA, João Ferreira. Metodologias ativas no ensino de Ciências: desafios e perspectivas na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Matemática**, v. 14, n. 2, p. 45-62, 2020.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEC. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação do Programa Ciência é 10!**. Brasília, DF: MEC, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Renato Tavares; ALMEIDA, Valéria Rodrigues. Políticas de formação continuada de professores de Ciências no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 25, n. 1, p. 88-107, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ZÔMPERO, Andréa Ferreira; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 631-646, 2011.

Sobre os autores

Alice Melo Ribeiro
Graduada, mestre e doutora em Biologia pela UnB. Atualmente é docente do Instituto de Biologia da UnB, diretora do CEAD (Centro de Educação à Distância e Tecnologias) e coordenadora da UAB na UnB. Atua como docente no C10.
E-mail: ribeiroalice@unb.br

Ronni Geraldo Gomes de Amorim
Graduado, mestre e doutor em Física pela UnB. Atualmente é professor na Faculdade de Ciência e Tecnologia em Engenharia da UnB e coordenador adjunto da UAB na UnB. Atua como docente no C10.
E-mail: ronniamorim@unb.br

Vinícius de Carvalho Rispoli
Graduado e mestre em Matemática pela UnB e doutor em Engenharia Biomédica pela UnB. Atualmente é professor na Faculdade de Ciência e Tecnologia em Engenharia da UnB e coordenador do C10 na UnB. Atua como docente no C10.
E-mail: vrispoli@unb.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

A CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO DECRETO Nº 12.456/2025

THE CONCEPTION OF PEDAGOGICAL MEDIATION IN DECREE NO. 12.456/2025

Lidiane Goedert
Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO. Em maio de 2025 foi publicado o Decreto nº 12.456 que dispõe sobre a oferta de educação a distância (EaD) por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, vigente desde 15 de dezembro de 2017. Diante de um cenário que exige reformulações, ajustes metodológicos e curriculares em cursos ofertados a distância, impostos pelas novas diretrizes, e considerando a centralidade do processo de mediação pedagógica na EaD, este projeto de pesquisa propõe analisar a concepção de mediação pedagógica que permeia o Decreto nº 12.456/2025. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, caracterizada como pesquisa documental e bibliográfica. O principal instrumento de coleta de dados foi o próprio Decreto nº 12.456/2025, que foi analisado por meio de análise de conteúdo, visando identificar referências explícitas e implícitas sobre a processo de mediação pedagógica. Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico para fundamentar a discussão acerca desse conceito e sua relação com a EaD. Os resultados sugerem a ausência de um conceito integrador de mediação pedagógica no Decreto nº 12.456/2025, ou seja, que contemple as distintas dimensões deste processo, as quais envolvem, além da mediação docente, aquela promovida pelos próprios alunos, pelos materiais didáticos, pela interface do ambiente virtual de aprendizagem e outras tecnologias utilizadas.

Palavras-chave: Educação a Distância; Mediação Pedagógica; Decreto nº 12.456.

ABSTRACT. In May 2025, Decree No. 12,456 was published, which provides for the offering of distance education (DE) by higher education institutions in undergraduate courses and amends Decree No. 9,235, in force since December 15, 2017. Faced with a scenario that requires reformulations, methodological, and curricular adjustments in courses offered at a distance, imposed by the new guidelines, and considering the centrality of the pedagogical mediation process in DE, this research project proposes to analyze the conception of pedagogical mediation that permeates Decree No. 12,456/2025. The methodology adopted is qualitative, characterized as documentary and bibliographic research. The main data collection instrument was Decree No. 12,456/2025 itself, which was analyzed using content analysis to identify explicit and implicit references to the pedagogical mediation process. In addition, a bibliographic survey was carried out to support the discussion about this concept and its relationship with DE. The results show the absence of an integrating concept in Decree No. 12,456/2025, that is, one that includes the different dimensions of this process, which also involve mediation promoted by the students themselves, by the teaching materials, and by the interface of the virtual learning environment (technological mediation).

Keywords: Distance Education; Pedagogical Mediation; Decree No. 12,456.

CC BY

1 INTRODUÇÃO

No dia 19 de maio de 2025 foi publicado o Decreto nº 12.456 que dispõe sobre a oferta de EaD por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (Brasil, 2025a). A sua publicação veio acompanhada da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 378 que dispõe, especificamente, sobre os novos formatos de oferta dos cursos superiores de graduação: presencial, semipresencial e a distância (Brasil, 2025b).

O Decreto nº 12.456/2025 estabelece um novo marco regulatório para a EaD no ensino superior brasileiro, com a justificativa de aprimorar a qualidade, a infraestrutura e a experiência de ensino-aprendizagem a distância. Entretanto, devido às especificidades que caracterizam o processo de ensino e aprendizagem na EaD, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem, torna-se importante refletir sobre como as funções e os atores do processo de mediação pedagógica são concebidos neste documento que passa a subsidiar e fomentar a proposição, oferta e avaliação de cursos superiores. A partir desta percepção, algumas questões motivaram e justificaram a proposição deste estudo: quais as funções atribuídas aos sujeitos do processo educativo a distância presentes na nova política de EaD e suas implicações para a formação inicial a distância?; que concepção de mediação pedagógica permeia esta política a partir do conceito de EaD e dos papéis atribuídos aos sujeitos?

A mediação pedagógica é um pilar essencial para uma educação de qualidade, independente da modalidade ou formato. Assim, partimos do entendimento de que a mediação pedagógica é um processo que deve possibilitar a significação de processos e conteúdos educacionais, como também impulsionar a construção de conhecimentos relacionais e contextuais gerados pela própria interação (Moraes, 2008). O fato de a expansão da EaD ter acontecido sobretudo no Ensino Superior traz à tona a necessidade de estudos que colaborem para a compreensão dos processos educativos mediados, em especial, pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e que contribuam para qualificar a ação dos mediadores pedagógicos, sejam eles humanos (professores, tutores e estudantes) ou tecnológicos (Goedert, 2019). Logo, entender como o novo Decreto

aborda esse processo é crucial para garantir que a flexibilidade da EaD não comprometa a interação, o acompanhamento e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Considerando o contexto apresentado este artigo tem por objetivo analisar a concepção de mediação pedagógica presente no Decreto nº 12.456/2025.

2 METODOLOGIA

Considerando a natureza do objetivo apresentado, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Sobre enfoque de pesquisa, Sampieri, Collado e Lucio (2010, p. 376) observam que ele:

> [...] é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade.

Quanto à metodologia da pesquisa trata-se de uma pesquisa documental que tem como foco central a análise do Decreto nº 12.456/2025. Além disso, a pesquisa apoia-se em um levantamento bibliográfico sobre EaD e mediação pedagógica. A pesquisa documental é caracterizada por Oliveira (2007, p. 69) "pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação". Relativamente ao levantamento bibliográfico, buscamos artigos científicos e livros que discutem, particularmente, os processos de mediação pedagógica, mediação tecnológica e EaD. Quando aos procedimentos de análise de dados adotou-se a análise de conteúdo do texto do decreto, seguindo as etapas propostas por Bardin (2016): a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

3 QUADRO TEÓRICO CONCEITUAL

Falar de mediação pedagógica em contextos de EaD, educação presencial e semipresencial significa falar do mesmo processo, pois entendemos que ele não se altera, substantivamente, em função do espaço físico ou virtual em que ele acontece. Em ambos os contextos, o objetivo deste processo é oferecer condições para que o estudante construa sua aprendizagem. Sendo assim, todos as modalidades ou formatos de educação

compartilham do mesmo objetivo educativo e dos mesmos agentes mediadores (humanos e tecnológicos, por exemplo), porém os aspectos metodológicos e comunicacionais podem apresentar especificidades. Assim, é preciso considerar que cada um destes cenários apresenta particularidades que modificam a dinâmica do processo educativo. Na EaD, por exemplo, é indispensável o recurso a interfaces tecnológicas para mediatizar as interações entre os sujeitos do processo educativo e dos mesmos com o conhecimento. (Goedert, 2019).

Neste estudo partimos do entendimento de EaD, proposto por Moore e Kearsley (2007), definida como um aprendizado planejado que se dá normalmente em um lugar diferente do local de ensino, requerendo técnicas especiais de criação do curso e comunicação por meio de várias tecnologias. Além disso, trazemos para o contexto do estudo o conceito presente na no Decreto Nº 9.057 de 2017, que regulamentou até maio de 2025 o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, s/p).

O conceito de EaD apresentado pelo citado Decreto é alterado em função da publicação, em 19 de maio de 2025, da nova política de EaD - o Decreto nº 12.456 - que passa a dispor sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação, alterando significativamente o Decreto até então vigente. Uma alteração significativa percebida no novo conceito de EaD é a ausência do seu tratamento como modalidade educacional e a menção ao processo de mediação pedagógica.

O Decreto nº 12.456/2025 define os formatos (não mais modalidades) de ofertas de cursos superiores, sinalizando o percentual de presencialidade (física) e de EaD: a) presencial: permite até 30% da carga horária em formato EaD; b) semipresencial: exige, no mínimo, 30% da carga horária em atividades presenciais físicas (como estágio, extensão, práticas laboratoriais) e, no mínimo, 20% em atividades presenciais ou síncronas mediadas; c) a distância (EaD): detalha as regras para cursos predominantemente a distância (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

A partir das definições apresentadas vemos emergir características centrais em torno da EaD, como: a necessidade de comunicação mediada por tecnologias, em especial

as TDIC, e a separação temporal e espacial dos sujeitos do processo educativo. Além disso, estas características realçam o caráter flexível da EaD e sugerem que a forma como deve acontecer a mediação pedagógica guarda particularidades, especialmente no que diz respeito às metodologias de ensino e aprendizagem, ao processo comunicativo e ao papel assumido pelos sujeitos. Considerando tais particularidades, entendemos que a importância da mediação pedagógica e tecnológica na EaD aumenta, especialmente, devido à distância geográfica existente entre professor-estudante e estudante-estudante, e visa evitar o tão temido distanciamento pedagógico ou de espaços psicológicos e comunicacionais, procurando assim formas de atenuar a distância transacional (Moore, 1993).

Segundo a Teoria da Distância Transacional de Moore, a EaD é considerada um conceito pedagógico, pois ela não deve ser compreendida como mera separação geográfica entre alunos e professores. Trata-se de um conceito que apresenta o universo de relações professor-aluno que acontecem quando estes sujeitos estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações envolve a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno (Moore, 1993), permeadas pelas tecnologias. Diante do exposto, entendemos que cursos com componente EaD devem ser estruturados, teoricamente e metodologicamente, concebendo o processo de mediação pedagógica com TDIC, como um fator essencial para promover uma aproximação comunicacional e psicológica constantes entre os sujeitos do processo educativo.

A EaD é caracterizada por Souza, Sartori e Roesler (2008) como um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica. Essas duas mediações estão imbricadas uma na outra e, juntas, viabilizam a mediação pedagógica, pois a mediação tecnológica, representada pelo sistema de comunicação, está a serviço da mediação humana, representada pelo sistema de tutoria (docência) e pelas interações entre os próprios estudantes. Para as autoras, a mediação pedagógica na EaD, resultante da concepção planejada e integrada entre essas duas mediações, é potencializada pela convergência digital, que disponibiliza acesso e portabilidade por meio de dispositivos de comunicação cada vez mais integrados, velozes e potentes.

Nesse sentido, no desafio de criar contextos mais significativos, híbridos e/ou flexíveis, a mediação e atuação do docente exercem papéis fundamentais no processo

educativo (Oliveira; Silva, 2023). Assim, considera-se que a mera incorporação de TDIC não é suficiente para garantir a efetividade do ensino e aprendizagem, pois a ação pedagógica do professor exerce importante influência sobre os processos de mediação existentes na prática docente, notadamente, na EaD.

A mediação pedagógica para Masetto (2013, p. 132) é considerada "a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem". Para esse autor, esse processo não se restringe somente à ação docente, mas pode ser realizado também por meio dos outros colegas de curso ou de processo de aprendizagem (interaprendizagem), dos materiais pedagógicos adequadamente elaborados, de tecnologias adequadas para ambientes presenciais e outras para ambientes online.

Considerando tais perspectivas sobre o processo de mediação pedagógica, ponderamos, neste estudo, que ela pode ocorrer por diversos caminhos, tais como pelo material didático impresso e online, pela comunicação em fóruns ou na troca de e-mail, pela interação direta e indireta com professores/tutores e estudantes, pela interface do AVA ou outras plataformas digitais, pela mediação do polo de apoio presencial, dentre outras possibilidades. Nesse sentido, a mediação pedagógica afigura-se como elemento essencial no desenrolar da aprendizagem dos alunos tanto em cursos presenciais (com ou sem percentual a distância) e semipresenciais quanto integralmente a distância.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto do Decreto nº 12.456, a concepção de mediação pedagógica aparece de forma explícita no capítulo III que trata dos processos de ensino e aprendizagem de educação a distância. A seção I deste capítulo, composta pelos artigos 17 a 22, aborda sobre o corpo docente e a mediação pedagógica. No Art. 17, o processo de mediação pedagógica é relacionado ao corpo docente e às atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem:

> Art. 17. O corpo docente das Instituições de Educação Superior que atue nas unidades curriculares ofertadas de forma parcial ou integral em educação a distância será responsável pelo planejamento, pela efetivação, pelo acompanhamento e pela avaliação dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2025a, s/p).

A mediação pedagógica associada ao corpo docente e seu papel na EaD é reforçada no Art. 18: "O corpo docente poderá ser composto pelas seguintes categorias: I - coordenador de curso; II - professor regente; e III - professor conteudista" (Brasil, 2025a, s/p).

O Art. 19 amplia, no nosso entendimento, o corpo docente da EaD, incorporando os mediadores pedagógicos. Entretanto, esta separação, no texto do Decreto, pode gerar uma certa confusão em relação ao próprio conceito de mediação pedagógica e sobre quem são os responsáveis por esse processo:

> Art. 19. O corpo docente poderá ser auxiliado por mediadores pedagógicos, com formação acadêmica compatível, que exercerão atividade educacional de mediação pedagógica em processos de ensino e aprendizagem." (Brasil, 2025ª, s/p).

A separação entre corpo docente e mediadores pedagógicos, como auxiliares do corpo docente, é reforçada no Art. 20 e Art. 22:

> Art. 20. A composição do corpo docente e dos mediadores pedagógicos deverá ser compatível com o número de estudantes matriculados na unidade curricular, conforme ato do Ministro de Estado da Educação (Brasil, 2025a, s/p).
>
> Art. 22. Todos os professores do corpo docente e todos os mediadores pedagógicos deverão ser informados no Censo da Educação Superior e nos cadastros obrigatórios do Ministério da Educação (Brasil, 2025a, s/p).

A figura dos tutores aparece no Decreto desassociada das funções de mediação pedagógica, ficando restrita às atribuições de caráter administrativo, apesar de o texto sugerir que os tutores integram o corpo docente na EaD, também como auxiliares: "Art. 21. O corpo docente poderá ser auxiliado por tutores com atribuições administrativas, distintas das funções de mediação pedagógica."

O que fica latente nas questões apresentadas é o tratamento dado aos mediadores pedagógicos, como se estes profissionais não integrassem o corpo docente da EaD, e a atuação de tutores restrita a atividades administrativas. No nosso entendimento, o tratamento aos mediadores pedagógicos e tutores como auxiliares não deixa clara a participação direta desses sujeitos nos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Quanto à formação e atribuições dos mediadores pedagógicos, elas ainda não estão claramente definidas, conforme Art. 19, parágrafo único:

> Parágrafo único. As atribuições e a formação acadêmica dos mediadores pedagógicos serão dispostas em ato do Ministro de Estado da Educação,

> observados os referenciais de qualidade para os cursos de graduação com oferta a distância (Brasil, 2025ª, s/p).

Para além desses aspectos, chama atenção o fato de o Decreto não mencionar ou sugerir, ao longo do seu texto, que os estudantes também realizam mediação pedagógica, ou seja, que eles aprendem nas interações que estabelecem entre si, conforme observa Masetto (2013).

No entanto, a mediação tecnológica é sugerida no Art. 2º que apresenta os princípios a serem observados quanto à oferta de EaD em cursos de graduação. Dentre os princípios, tem-se o "desenvolvimento de habilidades e competências diversas mediante uso de meios de tecnologias de informação e comunicação" (Brasil, 2025a). Apesar de não explicitar claramente que as tecnologias também assumem o papel de mediadoras no processo ensino-aprendizagem, o texto sugere que por meio do seu uso é possível desenvolver habilidades e competências variadas. O papel desempenhado pelas tecnologias digitais também aparece na definição de EaD presente no Decreto, porém associada ao caráter comunicacional (síncrono e assíncrono) do seu uso na EaD, conforme Art. 3:

> Art. 3º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:
> I - educação a distância - processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2025ª, s/p).

Conforme a definição de EaD, as TIC assumem um papel central na aproximação comunicativa entre estudante e corpo docente, uma vez que não compartilharem do mesmo espaço e tempo. Quando se refere ao uso de plataformas digitais na EaD, o texto amplia a dimensão mediadora das tecnologias trazendo, novamente, a sua ação comunicacional, assim como o papel de facilitadora dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação:

> Art. 26. As plataformas digitais utilizadas na educação a distância deverão facilitar o processo de comunicação, ensino, aprendizagem e avaliação, e assegurar a interação pedagógica entre estudantes, professores e mediadores pedagógicos, o acesso a conteúdos educacionais e a gestão das atividades acadêmicas.

Apesar de não mencionar explicitamente que as TDIC são elementos de mediação, ao tratá-las como facilitadoras, sugere uma percepção que vai além da função comunicativa. Sobre esse aspecto, cabe destacar que todo contexto educativo mediado por tecnologias, os instrumentos e os signos relacionados à mediação pedagógica

correspondem aos recursos tecnológicos, aos materiais didáticos, às linguagens, às formas de comunicação, ao conhecimento, ou seja, são recursos e formas de representação da realidade construídas socialmente e historicamente (Goedert, 2019). Assim, o conceito de mediação pedagógica não pode se restringir apenas ao papel mediador do corpo docente, mas também considerar outros elementos mediadores como os estudantes, os materiais didáticos, os recursos digitais, dentre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação pedagógica é um processo dinâmico e complexo que demanda do professor ou do corpo docente planejamento, conhecimento e tempo, além de condições adequadas de trabalho e suporte estrutural. Sendo assim, a presença do docente é imperativa para que se criem as condições necessárias para que o estudante possa atribuir significado às informações recebidas por meio de diferentes fontes, linguagens e mídias (Oliveira; Silva, 2023), seja na EaD, na educação presencial ou semipresencial.

No contexto educacional a distância, a mediação pedagógica caracteriza-se como um processo comunicacional, conversacional, de atribuição de significados, cujo objetivo é ampliar as possibilidades de diálogo e estimular a construção de um saber relacional, contextual, suscitado nas diversas possibilidades de interação, como professor/mediador-estudante, estudante-estudante e estudante-tecnologias/conteúdos/linguagem (Goedert, 2019).

Considerando o caráter multifacetado, complexo e desafiador envolvendo ensinar e aprender em contextos educativos a distância, ponderamos, ainda, que entender o significado da mediação pedagógica é também uma tarefa política, pois todo ato educativo é um ato político, como destaca Paulo Freire (2003). Sendo assim, é preciso atentar para não reproduzirmos uma visão reducionista da mediação pedagógica – que se limita a focar apenas nas tecnologias, no professor ou na simples virtualização de métodos presenciais – levando a modelos e práticas de EaD ineficazes. Para evitar isso, é preciso problematizar e romper com percepções instrumentais do uso das tecnologias digitais e com a ideia de que o professor está no centro do processo educativo. Por fim, é preciso promover modelos pedagógicos mais completos, que explorem o caráter e o potencial mediador das

tecnologias digitais e demais recursos pedagógicos, do corpo docente e dos próprios estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Brasília, DF: Presidência da República, 19 maio 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12456.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025.** Ministério da Educação: maio 2025b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-378-de-19-de-maio-de-2025-630395302 . Acesso em 24 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057 de 25 de maio de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República., 25 maios de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 27 maio 2025.

GOEDERT, Lidiane. **Práticas de mediação pedagógica online em diálogo com o modelo da Comunidade de Inquirição**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) — Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2013.

Moraes, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOORE, Michael Grahame. Theory of Transactional Distance. In: Keegan, Desmond. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993, p. 22-38.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **A educação a distância:** uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, abr./jun 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275. Acesso em: 27 maio 2025.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Mária Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5ª ed. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2010.

Sobre a autora

Lidiane Goedert
Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI/CEAD/UDESC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FAED/UDESC). Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal.
E-mail: lidiane.goedert@udesc.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

REFLEXÕES SOBRE PERMANÊNCIA NA EAD PÚBLICA BRASILEIRA E EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES CONCLUINTES

Paulo Cezar Nunes Junior
Universidade Federal de Itajubá

Érica Aline Ferreira Silva Yamamoto
Universidade Federal de Itajubá

Márcia de Souza Luz Freitas
Universidade Federal de Itajubá

RESUMO. O artigo aborda a percepção de estudantes concluintes do curso de Especialização em Gestão de Pessoas ofertado na modalidade Educação a Distância pela Universidade Federal de Itajubá no período de 2022 a 2024, problematizando como a experiência acadêmica, especialmente nas dimensões de mediação pedagógica, interação e uso de recursos tecnológicos, influencia a permanência discente. O objetivo consistiu em compreender de que forma os concluintes avaliaram a qualidade do curso e quais elementos favoreceram ou dificultaram sua trajetória formativa. A pesquisa, de natureza descritiva e exploratória, adotou abordagem quali-quantitativa, aplicando questionário eletrônico a 62 estudantes formados, cujas respostas foram analisadas por estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados apontaram índices de satisfação superiores a 80% em indicadores gerais e acima de 90% na avaliação de professores, tutores e suporte institucional. A valorização do trabalho docente, a atuação acolhedora da tutoria, os recursos digitais e a estrutura de apoio emergiram como fatores centrais de engajamento e permanência. A escassez de interdisciplinaridade, a demanda por maior interação síncrona e as dificuldades no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso foram apontadas como desafios. Conclui-se que a permanência estudantil depende do fortalecimento de práticas pedagógicas humanizadas, ampliação dos vínculos institucionais e consolidação de políticas públicas de qualidade para a EaD pública brasileira, em consonância com as recentes diretrizes do Decreto nº 12.456/2025.

Palavras-chave: Educação a Distância; Permanência estudantil; Mediação pedagógica; Qualidade da educação superior.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação a Distância (EaD) no Brasil se firmou como um importante instrumento de expansão do ensino superior, especialmente por meio de políticas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que promovem inclusão e interiorização do acesso acadêmico (Moore; Kearsley, 2011). Nesse contexto, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, representa uma mudança significativa na EaD brasileira, ao instituir exigências mínimas de atividades presenciais e síncronas mediadas, além de reforçar a exigência de infraestrutura física e tecnológica adequada nos polos EaD e a

CC BY

valorização da mediação pedagógica (Brasil, 2025). Essa nova política busca elevar a qualidade da EaD, com foco tanto na experiência estudantil quanto na valorização do corpo docente.

Buscando ações de consolidação da qualidade na EaD, o curso de Especialização em Gestão de Pessoas da Unifei (Universidade Federal de Itajubá, 2024), criado em 2006 com o objetivo de propiciar formação especializada quanto às abordagens teóricas e práticas relacionadas ao tratamento humanístico no mundo do trabalho, formou, no período de 2022 a 2024, sua décima terceira turma. Financiada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a proposta foi executada em cinco polos distintos, constituindo-se um espaço de articulação de conteúdos teóricos, práticas interdisciplinares e metodologias inovadoras.

Este artigo busca compreender as percepções dos concluintes sobre a experiência vivenciada, com especial atenção ao papel da mediação pedagógica, à interação entre os sujeitos e aos recursos tecnológicos mobilizados no processo para garantir a permanência dos estudantes.

Para isso, a aplicação de questionário, elaborado em plataforma online, foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. A partir dos dados obtidos, realizou-se a análise de conteúdo, de modo a discutir resultados quantitativos, mas também e, principalmente, qualitativos.

O artigo está organizado em cinco seções: esta primeira, que apresenta sua introdução; uma segunda, que traz a fundamentação teórica; a terceira, que descreve a metodologia, a quarta, em que se mostram e se discutem os resultados obtidos; e, por fim, a quinta seção, com as principais conclusões do estudo.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

De acordo com Moore e Kearsley (2011), a EaD se caracteriza pela separação física entre professor e estudante, mediada por recursos tecnológicos e métodos instrucionais que visam reduzir a distância transacional. Belloni (2003) destaca que a modalidade demanda a integração de dimensões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais, de modo a garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB), alterada pelo Decreto nº 9.057/2017, reforça a necessidade de assegurar padrões de qualidade equivalentes aos cursos presenciais, o que implica investimento em tutoria qualificada, materiais didáticos adequados e suporte técnico eficiente. O Decreto nº 12.456 (Brasil, 2025) amplia os mecanismos de supervisão estatal, reiterando a importância de avaliações presenciais e introduzindo a figura do mediador pedagógico para reforçar a articulação entre conteúdo, mediação e tecnologia.

Na perspectiva de Peters (2006), a mediação pedagógica na EaD constitui-se como um processo dialógico que estimula a autonomia e o protagonismo discente. No modelo adotado pela UAB, o tutor, agora atualizado pela figura do mediador pedagógico, exerce papel central como elo entre aluno, professor e instituição, de modo a promover o engajamento e orientar o percurso formativo dos estudantes (Preti, 2009). Segundo Oliveira (2009), os atores envolvidos na educação a distância devem atuar como mediadores compassivos, integrando orientação intelectual, emocional e gerencial, e mantendo vínculos de confiança com o estudante.

Lapa e Belloni (2012) defendem que a EaD deve ser entendida não apenas como modalidade, mas como método que transforma o sujeito crítico e criativo, utilizando as tecnologias como objeto e ferramenta pedagógica. As autoras alertam que a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) exige deslocar o centro do debate da tecnologia para os métodos de ensino-aprendizagem, evitando uma abordagem meramente tecnicista e valorizando a interdisciplinaridade (Belloni, 2003).

De fato, a interação e a interdisciplinaridade são cruciais para evitar a evasão na EaD. A mudança introduzida pela integração das TIC com a EaD não é apenas técnica, mas também cultural. Ela afeta a maneira como seus diversos agentes interagem (Peters, 2003). Amidani (2004) ressalta que as diferenças metodológicas entre as formações anteriores, presenciais, e a formação a distância constituem-se no fator que mais corrobora a evasão na EaD. Nesse contexto, Vargas (2004) afirma que o conceito de evasão na EaD está diretamente atrelado aos conceitos de permanência e persistência.

Sales et al. (2011), em estudo sobre permanência e evasão na EaD, identificaram que, além da experiência do aluno com os métodos de ensino utilizados, o desenho do curso e o desempenho dos tutores foram fatores relevantes como facilitadores para a persistência do discente na continuidade e na finalização do curso. As autoras relatam que

a variável “desempenho do tutor” foi significativa tanto para os concluintes quanto para os evadidos.

Walter (2006) sugere vários fatores intrínsecos e extrínsecos positivos relacionados a cursos a distância. Dentre eles, destacam-se, para a construção deste artigo, considerando-os de interesse e responsabilidade da equipe do curso: a) leitura de materiais sobre as características do curso; b) informações sobre o curso antes da matrícula; c) sentimento de apoio pelo tutor; d) satisfação com as notas; e e) estímulo à participação das atividades em grupo. Ao correlacioná-los com os resultados relatados na análise de literatura, Walter (2006) aponta não haver encontrado nada na bibliografia levantada sobre os itens a, b e d, cinco referências para o item c, e uma para o item e. É nessa perspectiva, que se refletiu, no estudo ora apresentado, sobre os desafios que se abrem para a instituição acerca da permanência do discente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em tela caracteriza-se como descritiva e exploratória, com abordagem quali-quantitativa. Ela foi feita a partir de uma ficha de coleta de dados aplicada via Plataforma Google Formulários durante o mês de maio de 2024 aos concluintes do curso de Especialização em Gestão de Pessoas (2022-2024) da Unifei, distribuídos em cinco polos presenciais de apoio: Ilicínea, São João del Rei, e Passos, localizados no Estado de Minas Gerais; e São José dos Campos e Campinas, localizados no Estado de São Paulo.

Os dados dos 62 respondentes foram coletados por meio de questionário estruturado em escala de concordância Likert e questões abertas. O instrumento buscou mensurar dimensões como: satisfação geral, avaliação de disciplinas, atuação docente e de tutoria, adequação da carga horária, recursos tecnológicos e estrutura de apoio.

As respostas foram analisadas com base no cálculo de frequências e percentuais, sendo as questões abertas submetidas à análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), para identificação de ocorrências discursivas específicas. Essa triangulação permitiu integrar tendências quantitativas e interpretações qualitativas, subsidiando a discussão dos resultados à luz do referencial teórico apresentado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Pessoas da Unifei, turma 2022-2024, contou com o oferecimento de 150 vagas nos seus cinco polos de atuação. Ao todo, 86 estudantes receberam o título de especialista durante o período regular do curso e outros 18 devem fazê-lo até o período final de integralização curricular. Os dados a seguir referem-se apenas às respostas de alunos formados, que compartilharam suas percepções sobre a experiência após a conclusão do curso.

Mais de 80% dos respondentes manifestaram satisfação com o trabalho desenvolvido no período. Dentre os fatores de destaque, estão: pluralidade das disciplinas; conteúdo programático; formato e periodicidade das atividades; disponibilidade de acesso à biblioteca virtual; qualidade da equipe de professores e tutores; metodologias dinâmicas; estímulos e reflexões sobre o clima organizacional; e o desenvolvimento do gestor de pessoas no âmbito de um cenário inovador (Figura 1).

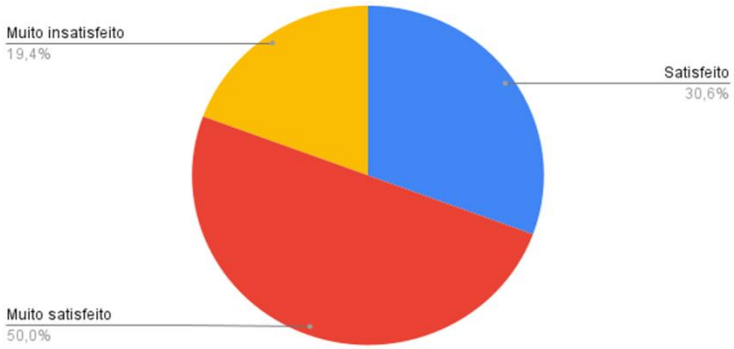


Figura 1 – Satisfação dos alunos com o curso. Fonte: Dados da pesquisa.

Justificando a opinião dissidente de respondentes insatisfeitos, no campo de respostas abertas, os estudantes fizeram ressalvas referentes ao fortalecimento da interdisciplinaridade pouco trabalhada, da importância de aulas síncronas e da falta de encontros presenciais em razão de normativas empregadas durante o período pandêmico da covid-19. Esses aspectos somaram-se ao curto período para desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), levando em consideração o formato exigido.

Entretanto, mesmo assim, muitos compartilharam amizades e admirações e reforçaram o sentimento de gratidão por fazer parte de uma universidade renomada. Esse sentimento se materializa na entrega de cada um no curso (Figura 2).

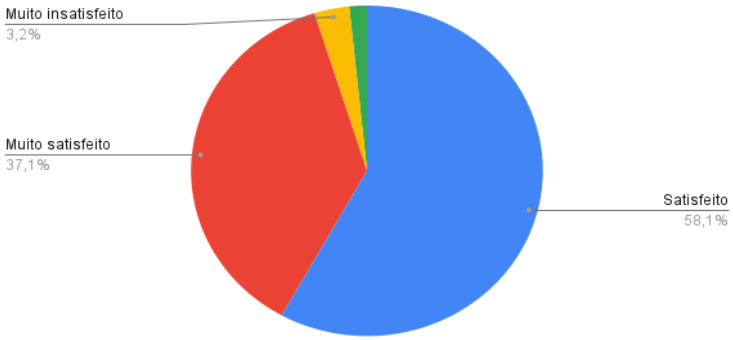


Figura 2 – Dedicação dos alunos ao curso. Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Figura 2, mais de 95% dos respondentes ficaram satisfeitos com suas dedicações. Segundo as respostas abertas, eles se comprometeram, engajaram e aprimoraram seus conhecimentos por meio de participação, leitura e constância, o que exigiu esforço, dedicação, persistência e superação. Essa pluralidade expressa que cada um, com seus medos e anseios, fez valer a oportunidade conquistada.

Da mesma forma, mais de 95% dos respondentes concordaram que a carga horária das disciplinas é adequada e, com unanimidade, as proposições das disciplinas dos Módulos I e II foram claras e objetivas. No Módulo III, TCC, o percentual ficou em 91,9% (Figura 3). Apesar de 91,9% concordarem que o desenvolvimento do trabalho foi claro e objetivo, uma pequena parcela demonstrou indecisão (4,8%) ou discordância (3,2%).

Nesse caso, é preciso considerar as dificuldades relatadas pelos alunos ao longo do curso, como problemas de saúde, falta de tempo, múltiplas tarefas e excesso de trabalho. A carga horária desse módulo também foi questionada, interferindo no desenvolvimento da atividade e no relacionamento com o professor orientador.

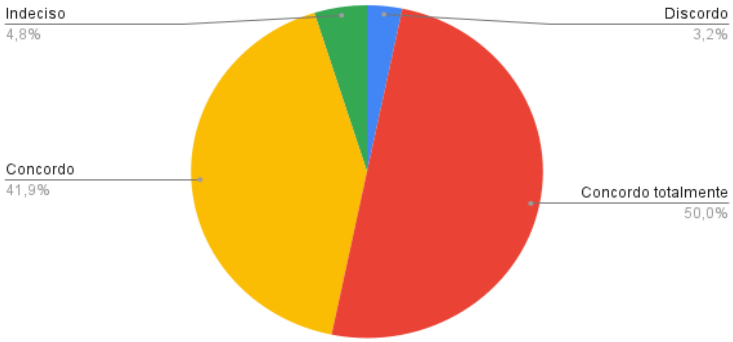


Figura 3 – Desenvolvimento claro e objetivo do TCC no Módulo III. Fonte: Dados da pesquisa.

A equipe de tutores teve uma avaliação satisfatória. Muitos alunos compartilharam sua admiração pelo trabalho realizado, destacando o profissionalismo, o respeito e a prontidão na resposta. Corroborando o estudo de Sales et al. (2011), a figura do tutor, agora denominada mediador pedagógico, deve ser carregada de motivação, pois ele é o elo mais forte entre o aluno e o curso. Essa ligação ultrapassa os limites do processo de ensino-aprendizagem, pois está ancorada em demonstrações diárias de incentivo e acolhida. Esse fator se estende à equipe de professores que obteve uma avaliação efetiva acima de 98%, conforme apresentado na Figura 4.

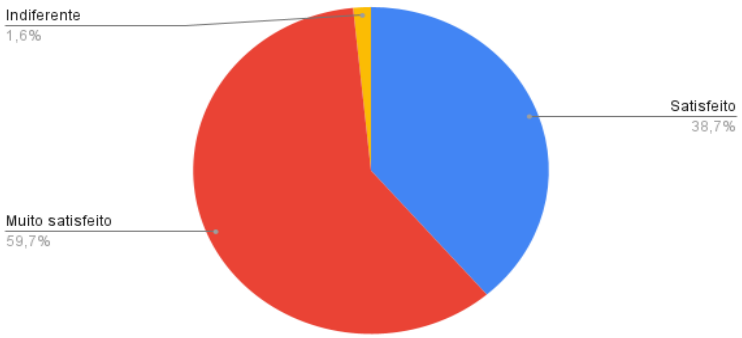


Figura 4 – Satisfação dos alunos com os professores do curso. **Fonte: Dados da pesquisa.**

De modo geral, o trabalho dos professores representa a formação de uma equipe de qualidade. Os respondentes compartilharam suas opiniões a respeito de todas as disciplinas do curso e 97,5% demonstraram-se satisfeitos ou muito satisfeitos. Como pontos positivos, destacam-se: conteúdos produzidos com excelência; atividades que proporcionaram engajamento no processo de aprendizagem; reflexões pertinentes sobre diferentes assuntos; e comportamento inspirador. Por outro lado, houve casos isolados de inflexibilidade, falta de empatia e discrepância no volume de atividades e exigências. Essas questões foram identificadas ao longo do período e sanadas por parte da coordenação do curso.

Questionados sobre o suporte técnico, os alunos se manifestaram de maneira equilibrada que o retorno foi realizado em tempo hábil. Em média, 60% dos respondentes utilizaram esse serviço ao menos uma vez e tiveram suas demandas atendidas (Figura 5).

Vale destacar o auxílio dos professores e tutores na intermediação e na resolução de demandas direcionadas às disciplinas, principalmente, sobre o lançamento de notas das atividades.

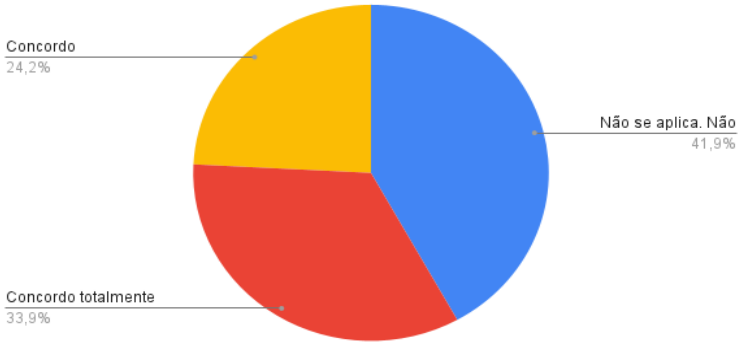


Figura 5 – Resolução de problemas pelo suporte técnico. Fonte: Dados da pesquisa.

De forma semelhante, 77,4% dos alunos se sentiram satisfeitos ao se relacionarem com a secretaria do curso. Os demais não tiveram contato e ou não quiseram opinar. Sobre o ambiente Moodle e a Biblioteca Virtual, recurso disponibilizado pela Unifei aos discentes, mais de 90% dos respondentes concordaram que os recursos disponíveis são adequados. A avaliação da coordenação foi significativa. A dedicação de toda a equipe multiprofissional envolvida, à sua maneira, resultou no êxito do curso. Na Figura 6 é possível observar o sentimento manifestado pela atual coordenação.

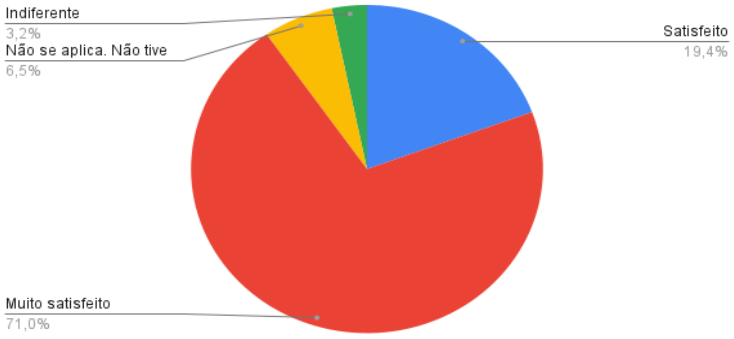


Figura 6 – Avaliação dos alunos sobre a atual coordenação do curso. Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar das trocas de coordenação ocorridas por motivos diversos, o ritmo do curso se manteve e os alunos reconheceram esse aspecto. É evidente que o fato serve de alerta. Porém, é preciso ressaltar a boa estruturação da equipe para o funcionamento harmônico, o que se reflete na questão sobre o desejo de participar de outro curso do Sistema UAB/Unifei (Figura 7).

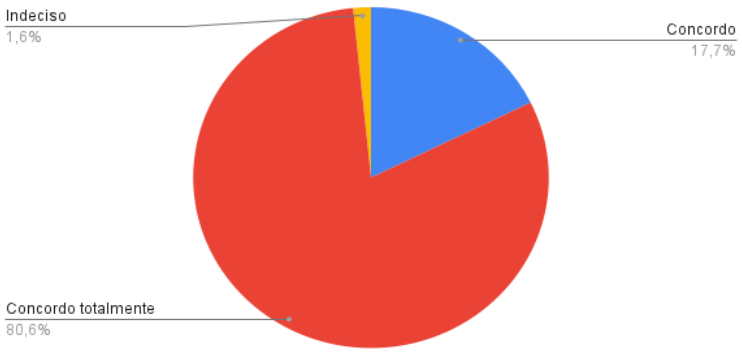


Figura 7 – Interesse dos alunos em participar de um novo curso do Sistema UAB/Unifei.
Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 7 indica o desejo de retornar à Unifei em uma futura oportunidade e sintetiza, de forma genuína, o processo de (trans)formação de cada um dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a experiência dos concluintes do curso de Especialização em Gestão de Pessoas (2022–2024) da Unifei foi satisfatória, evidenciando a eficácia de uma estrutura bem planejada, com disciplinas definidas, tutoria eficaz e acolhedora, equipe docente preparada, suporte técnico funcional e recursos tecnológicos adequados. A elevada satisfação expressa, com mais de 80% dos respondentes satisfeitos e índices superiores a 90% em diversos indicadores, reforça os pontos fundamentais apontados pela literatura: diálogo estruturado, recursos adequados, mediação empática e compromisso institucional. Por outro lado, os apontamentos quanto à escassez de interdisciplinaridade efetiva, à demanda por encontros síncronos e à necessidade de relações presenciais evidenciam áreas cruciais para avanço do modelo EaD, corroborando os pontos enfatizados pela recente Política Nacional de Educação a Distância (Brasil, 2025).

Com base nos dados apresentados e na legislação vigente, recomendam-se cinco ações estratégicas fundamentais para a permanência dos discentes até a conclusão do curso: (i) fortalecimento da interdisciplinaridade, integrando conteúdos de forma colaborativa e prática; (ii) ampliação de oportunidades de interação síncrona, para redução da sensação de isolamento e promoção de ferramentas de diálogo orgânicas, (iii) planejamento flexível para o TCC, com tempo adequado e apoio robusto, reduzindo riscos de abandono nesse momento crítico, (iv) formação contínua da equipe em metodologias ativas e suporte emocional, para solidificar o vínculo com o aluno, e (v) monitoramento e intervenções proativas, para a identificação rápida de sinais de desengajamento e atuação preventiva. Essas lacunas e possibilidades de trabalho se conectam diretamente ao risco de evasão e ao absenteísmo. A falta de vínculos fortes e de engajamento pode fragilizar o percurso formativo, daí a constante atenção de toda a equipe.

REFERÊNCIAS

AMIDANI, Cassandra. **Evasão no ensino superior a distância:** O curso de licenciatura em matemática a distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ-RJ. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 187-198, 2003.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação a Distância e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025.

LAPA, Andrea Beatriz; BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e formação de professores: convergências e tensões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 175-196, jan./jun. 2012.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view of online learning.** 3. ed. Belmont: Wadsworth, 2011.

OLIVEIRA, C. L. A. P. Afetividade, aprendizagem e tutoria online. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 3, n.3, dez. 2009.

PETERS, Otto. **Learning and teaching in distance education: pedagogical analyses and interpretations in an international perspective**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

PETERS, Otto. Learning with new media in distance education. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. (Eds.). **Handbook of distance education** (pp. 87-112). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

PRETI, Oreste. **Educação a distância:** *fundamentos e práticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SALES, Patrícia de Andrade Oliveira; ABBAD, Gardênia; RODRIGUES, Jussara Lima. Variáveis preditivas de evasão e persistência em treinamentos a distância. **Anais do XXXV ENANPAD**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. **Projeto pedagógico do curso de especialização lato sensu em Gestão de Pessoas:** *modalidade a distância*. Itajubá, MG: Universidade Federal de Itajubá, 2024.

VARGAS, Miramar Ramos Maia (2004). **Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento a distância.** 275 f. Tese. (Doutorado - Instituto de Psicologia). Universidade de Brasília, DF, 2004.

WALTER, Amanda Moura. **Variáveis preditoras de evasão em dois cursos a distância.** 177 f. Dissertação. (Mestrado - Instituto de Psicologia). Universidade de Brasília, DF, 2006.

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

CULTURA DIGITAL E SABERES DOCENTES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Karina Marcon
Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO. A formação do pedagogo, na contemporaneidade, demanda uma abordagem interdisciplinar capaz de articular diferentes campos do saber que se tornam transversais ao currículo. A cultura digital emerge como um eixo estruturante, produzindo novas linguagens e formas de sociabilidade, que reconfiguram práticas comunicacionais, educativas e culturais. A partir deste cenário, a educação a distância (EaD), mais do que uma modalidade de ensino, pode ser concebida como catalisadora de metodologias e práticas inovadoras, ao compreender que as tecnologias, além de mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem, podem contribuir para um processo formativo alinhado ao contexto sociotécnico em que vivemos. A partir disso, o objetivo deste trabalho é compartilhar um relato de experiência sobre práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar no curso de Pedagogia a distância do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC). Como principais resultados, podemos evidenciar um planejamento que busca a ampliação de repertório formativo dos estudantes, a apropriação pedagógica das tecnologias tanto para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental em consonância, além do exercício de refletir interdisciplinarmente sobre a própria atuação docente, compreendendo que a complexidade do campo educacional requer o diálogo entre diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Cultura Digital. Pedagogia. Formação de professores. EaD.

1 INTRODUÇÃO

O contexto sociotécnico contemporâneo convoca a reflexão sobre a apropriação crítica e pedagógica das tecnologias da cultura digital, principalmente no que se refere a mediação pedagógica e a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem, atravessados por novas linguagens e modos de interação.

A cultura digital na formação docente ultrapassa uma perspectiva instrumental e assume um caráter político-pedagógico, na medida em que reconhece que problematizar a presença das tecnologias digitais na vida humana é condição fundamental para o exercício da docência em uma sociedade marcada pela conexão e comunicação sem precedentes.

Especificamente no campo da Pedagogia, a complexidade das demandas educacionais contemporâneas ultrapassa as fronteiras de diferentes áreas do

CC BY

conhecimento, exigindo da formação do pedagogo uma abordagem interdisciplinar. A partir disso e considerando a educação a distância como agente dessa cultura, como podemos integrar a cultura digital de forma significativa e interdisciplinar na formação de pedagogos, para prepará-los para os desafios contemporâneos?

O objetivo deste trabalho é analisar e apresentar um relato de experiência sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares que integram a cultura digital no curso de Pedagogia CEAD/UDESC. Tal proposta está alinhada a trilha temática III – Modelos Pedagógicos, Trilhas de Aprendizagem e Metodologias: abordagens sobre metodologias pedagógicas inovadoras, trilhas de aprendizagem e acessibilidade, do ESUD/CIESUD 2025.

2 DA TEORIA À PRÁTICA: EaD E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O ano de 2025 marca uma mudança importante na formação a distância de educadores no Brasil. A publicação do Decreto nº 12.456, de 19 de Maio de 2025, que dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação, modifica profundamente o formato de oferta de cursos de licenciatura, que passam a ser, a partir de agora, exclusivamente semipresenciais (BRASIL, 2025). Enquanto as instituições de ensino superior preparam-se para a reestruturação curricular e pedagógica, infraestrutura e logística necessários para o cumprimento desse decreto, portarias e normativas adjacentes, os cursos de licenciatura na modalidade a distância vigentes no país entram em extinção.

A educação a distância, com o surgimento das tecnologias digitais de rede, tem potencial de ser catalisadora de novas metodologias e da inovação pedagógica. O potencial pedagógico destes artefatos digitais permite a criação de ambientes de aprendizagem que promovem a interação, o diálogo e espaços de autoria entre os estudantes, contribuindo para processos de ensino e aprendizagem colaborativos. Para Amante,

> a disseminação e a utilização crescentes da web provocaram importantes rupturas na utilização educacional das tecnologias. Mais do que instrumentos que proporcionam múltiplas atividades de aprendizagem, mais do que ferramentas cognitivas ao serviço da aprendizagem, mais do que bancos de dados e informações, a web e o seu grande potencial de interação e comunicação deram lugar à construção de novos espaços pedagógicos, de ambientes de

> aprendizagem com características específicas com novas dinâmicas sociais, novas formas de conceber o processo de aprendizagem.

As tecnologias, portanto, são elementos que reconfiguram a própria dinâmica social e educacional, dando origem a novos espaços pedagógicos. Para Libâneo (2011), a escola deve ser concebida enquanto espaço de síntese, um ambiente de aprendizagem da razão crítica para interpretação e atribuição de significados de informações midiáticas:

> A escola continua cumprindo funções que não são promovidas por nenhuma outra instancia [...]. Além de suas funções de provimento da formação geral, capacidade de ler, escrever, e formação cientifica básica e estética, é preciso pensar a escola convertendo-se num espaço de síntese [...]. (LIBÂNEO, 2011, p. 94).

A formação pedagogo, nesse contexto, precisa ser pensada como um campo interdisciplinar de construção de saberes e experiências formativas. A interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (2008, p. 32), deve ser compreendida como uma atitude que rompe com a fragmentação do saber, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e possibilitando práticas pedagógicas mais reflexivas e transformadoras. A partir disso, e compreendendo a cultura digital como um dos eixos estruturantes das práticas educativas contemporâneas e a educação a distância como potencializadora de inovações pedagógicas, apresentamos, a seguir, a experiência que vem sendo desenvolvida no Curso de Pedagogia CEAD/UDESC. Trata-se de um relato de experiência, que, de acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), constitui uma forma de produção de conhecimento que descreve vivências acadêmicas ou profissionais vinculadas ao ensino, à pesquisa ou à extensão, destacando-se pela ênfase na intervenção, fundamentada cientificamente e acompanhada de reflexão crítica.

2.1 A experiência formativa no Curso de Pedagogia CEAD/UDESC

O do Curso de Pedagogia a distância CEAD/UDESC, têm ênfase na apropriação de TDIC, e para tanto prevê, ao longo da formação, disciplinas que estabelecem relações entre as tecnologias, a educação e a aprendizagem. Neste trabalho, serão sintetizadas as propostas pedagógicas que ocorreram em três disciplinas, da 4ª, 5ª e 6ª fases do curso, conforme quadro 01:

Quadro 1 – Sobre as disciplinas SI-IV, TEA e PTEC

Disciplinas	Oferta	Estudantes	Polos atendidos
Seminário Integrador IV - Educação, Infância e Tecnologia (SI-IV)	2024/02	116	Itapema Jaraguá do Sul Palmitos São José Tubarão
Tecnologia, Educação e Aprendizagem (TEA)	2025/01	99	
Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais (PTEC)	2025/02	86	

Fonte: Dados elaborados pela autora

As três disciplinas foram estruturadas a partir de quatro unidades temáticas, sendo que a organização didático-metodológica de cada unidade previa leituras e vídeos obrigatórios, materiais complementares, participação em fórum de discussão sobre os conteúdos e o desenvolvimento de atividades formativas e avaliativas, presenciais e a distância. Neste texto compartilharemos o desenho didático das atividades avaliativas, que envolveram o planejamento pedagógico a partir do uso de tecnologias digitais.

Na disciplina SI-IV, o objetivo principal era “compreender o contexto contemporâneo da Educação Infantil e as relações que se estabelecem entre educação, infância e tecnologias”. A atividade avaliativa consistia no planejamento de uma narrativa digital para a Educação Infantil. No primeiro momento os estudantes foram convidados a fazer um planejamento sobre a narrativa digital que seria desenvolvida, seguido um roteiro. Cada grupo deveria escolher um livro infantil (impresso), destinado para crianças dos 0 aos 5 anos e 11 meses. Depois, deveriam recontar a história na forma de narrativa digital, sendo que poderiam realizar em formato de história em quadrinhos, vídeo, podcast, apresentação, documentário, animações, etc. A única recomendação era manter-se fiel a história original, mas deveriam ser criativos, combinando linguagens, ilustrações, trilhas sonoras. Como resultados principais, os estudantes produziram narrativas digitais utilizando: cap cut, canva, chatter pix, padlet, animaker, storyboard that, clipchamp, animated drawings, power point, story jumper. Os encontros presenciais em cada polo foram momentos ricos de socialização das narrativas, que evidenciaram a criatividade no uso do recurso digital para a contação de histórias na educação infantil.

Na disciplina TEA o objetivo principal era “refletir pedagogicamente sobre o contexto sócio-comunicacional contemporâneo a partir das tecnologias da cultura digital”. Considerando que nesta fase os estudantes estão realizando intervenção no estágio supervisionado na educação infantil, a atividade consistia na elaboração de um

planejamento interdisciplinar junto da disciplina Ciências I, para compor uma sequência didática que considerasse: a) a proposição da BNCC para a Educação Infantil; b) a apropriação de TDIC nas práticas pedagógicas e; c) a importância da abordagem de noções ou conceitos básicos de Ciências já nessa etapa da formação escolar das crianças. Como resultados principais, os estudantes desenvolveram planejamentos pedagógicos utilizando: cap cut, adobe express, padlet, ChatGPT, microscópio digital; jogos educativos; google drawings, chatter pix; stop motion, puppet master; plant snap; quivervision (realidade aumentada); wordwall; canva; merge edu; google lens. A socialização dos planejamentos ocorreu em encontro presencial em cada polo, e foi um momento para que os estudantes percebessem diferentes formas de integrar pedagogicamente o uso de uma TDIC em um planejamento, de forma intencional, interdisciplinar e alinhada aos conteúdos programáticos de diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, na disciplina PTEC, o objetivo principal é “reconhecer o potencial pedagógico de tecnologias educacionais para o planejamento de processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental”. Nesta fase os estudantes iniciam a observação no estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, e para tanto a proposta envolve a elaboração de uma arquitetura pedagógica por meio de um podcast, que contemple um conteúdo/tema de ciências da natureza. Dando seguimento a proposta interdisciplinar com a disciplina Ciências II, os estudantes foram convidados a realizarem o planejamento e a atividade avaliativa presencial consistirá na apresentação dos podcasts que serão criados pelos grupos. Esta atividade ainda está em desenvolvimento.

Como vimos, as três disciplinas, por meio de um planejamento sequencial e interdisciplinar, buscam promover o exercício de refletir o uso pedagógico de recursos digitais com crianças dos anos da educação infantil e dos iniciais do ensino fundamental. Essa perspectiva dialoga com Amante (2007), uma vez que compreendemos as TDIC como elementos que potencializam práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Ao mesmo tempo, é fundamental considerar que a escola, ao exercer esse papel, articula os saberes tradicionais e contemporâneos para formar sujeitos críticos e preparados para os desafios da sociedade digital, cumprindo, como aponta Libâneo (2011), funções sociais que nenhuma outra instância faz.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além do uso instrumental de recursos tecnológicos em sala de aula, o que está em pauta é a criação de um ecossistema comunicacional, no qual os sujeitos dos processos educativos se tornem agentes ativos na construção do conhecimento.

Como principais resultados do relato de experiência apresentado, podemos evidenciar um planejamento que busca a ampliação de repertório cultural e formativo dos estudantes, a apropriação pedagógica das tecnologias tanto para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, além do exercício de refletir interdisciplinarmente sobre a própria atuação docente, compreendendo que a complexidade do campo educacional requer o diálogo entre diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, o pedagogo em formação é chamado a intermediar essas experiências, articulando teoria e prática, refletindo sobre a função educativa das tecnologias. A educação a distância, nesse contexto, pode ser considerada uma incubadora de processos de inovação pedagógica, desde que estruturada com base em princípios interdisciplinares, permitindo com que os estudantes se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS

AMANTE, L. Cultura da convergência e universidade: contributos da Educação a Distância. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/1, p. 251–259, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/ educacaopublica/article/ vi e w/3673. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância [...]. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 maio 2025. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 25 ago. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. (Org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

MUSSI, R. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.,** Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2025.

Sobre os autores

Karina Marcon
Professora Associada da UDESC. Doutora em Educação pela UFRGS.
E-mail: karina.marcon@udesc.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA: UM ESTUDO SOBRE TUTORIA E ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

BIBLIOMETRIC ANALYSIS: A STUDY ON TUTORING AND STUDENT MONITORING IN DISTANCE EDUCATION

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO: UN ESTUDIO SOBRE TUTORÍA Y SEGUIMIENTO DE ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Carlos Franklin Ferreira de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Gildásio da Costa Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Francisca Soraya Rodrigues de Macedo Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Luzia Daniele da Silva Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Apuena Vieira Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO. A expansão da Educação a Distância tem sido notável nos últimos anos, principalmente no Brasil, impulsionados por eventos recentes e políticas educacionais. Apesar do crescimento, um problema ainda persiste, a elevada taxa de evasão, que aponta para a necessidade de melhores ferramentas de acompanhamento dos estudantes. Para lidar com esta lacuna, este estudo apresenta uma análise bibliométrica das palavras-chave de 30 artigos selecionados de uma Revisão Sistemática da Literatura, do tipo *Umbrella Review*. A revisão teve como objetivo identificar modelos, sistemas e ferramentas que possam ser integrados a ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*, para auxiliar os tutores no processo de acompanhamento. A análise bibliométrica foi realizada por meio de um *script* computacional em linguagem *Python* e revelou um campo de pesquisa maduro e intensa evolução. Os resultados demonstram que o tema central se concentra na aplicação de Inteligência Artificial (IA) e análise de dados para a educação. Três domínios temáticos se destacam nos estudos analisados: Tecnologia e IA, pedagogia e conceitos educacionais e análise de dados. No mapeamento das conexões, os termos "aprendizagem" e “sistemas” atuam como um elo, conectando a inovação tecnológica com a prática pedagógica. Em conclusão, o estudo mostra que a pesquisa sobre tutoria e acompanhamento de estudantes na EaD se caracteriza por teorias educacionais e a rápida ascensão de soluções de IA para análise de dados.

CC BY

Palavras-chave: Análise Bibliométrica. Acompanhamento de Estudantes. Educação a Distância. Tutoria.

ABSTRACT. The expansion of Distance Education has been remarkable in recent years, especially in Brazil, driven by recent events and educational policies. Despite this growth, a persistent issue remains: the high dropout rate, which highlights the need for improved student monitoring tools. To address this gap, this study presents a bibliometric analysis of the keywords from 30 selected articles based on an Umbrella Review-type Systematic Literature Review. The review aimed to identify models, systems, and tools that can be integrated into virtual learning environments, such as Moodle, to support tutors in the student monitoring process. The bibliometric analysis was conducted using a Python-based computational script and revealed a mature and rapidly evolving research field. The results show that the central theme focuses on the application of Artificial Intelligence (AI) and data analysis in education. Three thematic domains stand out in the analyzed studies: technology and AI, pedagogy and educational concepts, and data analysis. In mapping the connections, the terms "learning" and "systems" act as links, bridging technological innovation with pedagogical practice. In conclusion, the study shows that research on tutoring and student monitoring in Distance Education is characterized by educational theories and the rapid rise of AI-based data analysis solutions.

Keywords: Bibliometric Analysis. Student Monitoring. Distance Education. Tutoring.

RESUMEN. La expansión de la Educación a Distancia ha sido notable en los últimos años, especialmente en Brasil, impulsada por eventos recientes y políticas educativas. A pesar de este crecimiento, persiste un problema: la alta tasa de deserción, lo que evidencia la necesidad de mejores herramientas para el seguimiento de los estudiantes. Para abordar esta brecha, este estudio presenta un análisis bibliométrico de las palabras clave de 30 artículos seleccionados a partir de una Revisión Sistemática de la Literatura del tipo *Umbrella Review*. El objetivo de la revisión fue identificar modelos, sistemas y herramientas que puedan integrarse en entornos virtuales de aprendizaje, como Moodle, para apoyar a los tutores en el proceso de seguimiento. El análisis bibliométrico se llevó a cabo mediante un script computacional en lenguaje *Python* y reveló un campo de investigación maduro y en rápida evolución. Los resultados demuestran que el tema central se enfoca en la aplicación de Inteligencia Artificial (IA) y análisis de datos en la educación. Tres dominios temáticos se destacan en los estudios analizados: tecnología e IA, pedagogía y conceptos educativos, y análisis de datos. En el mapeo de las conexiones, los términos "aprendizaje" y "sistemas" actúan como nexos, conectando la innovación tecnológica con la práctica pedagógica. En conclusión, el estudio muestra que la investigación sobre tutoría y seguimiento de estudiantes en la educación a distancia se caracteriza por una base teórica educativa y el rápido avance de soluciones de IA para el análisis de datos.

Palabras clave: Análisis Bibliométrico. Seguimiento de Estudiantes. Educación a Distancia. Tutoría.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem se mostrado uma modalidade de ensino em ampla expansão global que experimentou um crescimento significativo no Brasil nos últimos anos. Esse fenômeno foi suscitado tanto pela pandemia da COVID-19, que impulsionou a busca por alternativas educacionais, quanto por políticas públicas de fomento à educação superior.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024), a EaD representou 77,2% do total de vagas ofertadas em cursos de graduação, evidenciando sua consolidação como modalidade de acesso ao ensino superior. Esse dado representa um crescimento expressivo de mais de 232% dos cursos de graduação EaD em apenas cinco anos, o que demonstra uma rápida transformação no cenário educacional brasileiro. Esse avanço reforça o papel da EaD como um pilar para a democratização do acesso à educação e a ampliação da oferta de ensino superior no país.

Em contrapartida, a taxa de desistência acumulada tem se tornado uma preocupação, pois permanece elevada na faixa de 59% dentro da série histórica de 2014 a 2023 (Brasil, 2024). Este número indica um desafio significativo na retenção dos estudantes, revelando uma lacuna entre o aumento de matrículas e o sucesso na conclusão dos estudos. A alta taxa de evasão não só compromete o investimento em educação, como também chama a atenção para a busca de alternativas que possam diminuir esses impactos.

No Brasil o conceito da modalidade de Educação a Distância foi marcada recentemente com a publicação do Decreto Nº 12.456, de 19 de maio de 2025, ao considerar a EaD como um "processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos" (Brasil, 2025, Art. 3º).

Entre essas tecnologias da informação e comunicação temos fortemente a presença de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como o *MOODLE* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), base da arquitetura de um sistema EaD. O *Moodle* é um software livre amplamente adotado por instituições de ensino no mundo e no Brasil (Moodle, 2025).

O *Moodle*, em sua configuração padrão, oferece algumas ferramentas para o acompanhamento dos estudantes (relatórios de *logs* de acesso, atividades do curso, estatísticas gerais, participação em fóruns e notas). No entanto, esses recursos são isolados, exigindo que os tutores consolidem os dados para identificar padrões de comportamento dos estudantes.

Conforme apontam Mônego, Martins e Hartmann (2022), existem ferramentas externas (*plugins*) que podem ser associadas ao *Moodle* para auxiliar nesse

acompanhamento. Contudo, esses *plugins* não vêm nas configurações padrão da plataforma, o que demanda que os tutores possuam o conhecimento técnico necessário para a sua instalação.

Acompanhar estudantes na modalidade de EaD é um desafio constante, especialmente devido ao grande número de estudantes que muitas vezes são designados para os tutores. Para lidar com essa demanda, é essencial o uso de tecnologias da informação e comunicação que permitam um suporte proativo e eficiente. Diante disso, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura do tipo *Umbrella Review* com o objetivo de levantar os modelos e/ou sistemas de tutoria e ferramentas existentes que possam ser integradas ao *Moodle* para contribuir no acompanhamento de estudantes na EaD.

Para realização da revisão foi adotada a metodologia *PRISMA - Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* (2021), aplicando a estratégias PICOC (*Population, Intervention, Comparison, Outcomes, Context*) na concepção que descrevem Honório e Santiago Júnior (2021), com a formulação de três questões de pesquisa relacionadas à temática: a) Quais são os modelos e sistemas de tutoria utilizados na Educação a Distância? b) Quais estratégias são utilizadas para acompanhamento e orientação dos estudantes na Educação a Distância? c) Quais ferramentas são utilizadas para auxiliar no acompanhamento de estudantes na EaD?

Para o levantamento dos estudos foram consultadas nove bases de pesquisas com a adoção da *string* padrão tanto em português como inglês. A busca inicial resultou em 3.539 artigos e após a aplicação dos critérios de exclusão, inclusão e qualidade a amostra final resultou em 30 artigos. Os detalhes para acesso às bases de pesquisa, bem como *string* e critérios de seleção e inclusão podem ser conferidos no registro do protocolo disponível na (OSF)[1].

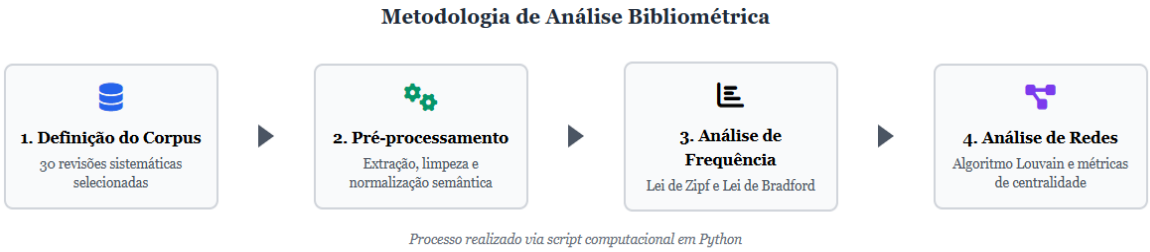
Diante dos resultados em análise, o presente trabalho se propõe a fazer uma análise bibliométrica[2] das palavras-chave de 30 trabalhos que foram selecionados a fim de evidenciar as discussões e tendências dessa temática na literatura acadêmica.

[1] https://osf.io - DOI 10.17605/OSF.IO/JN6PS.
[2] Conjunto de métodos quantitativos e estatísticos aplicados para analisar, avaliar e mapear a produção científica, a partir de metadados de publicações (autores, instituições, periódicos, países, palavras-chave, citações) (Donthu et al., 2021).

2 METODOLOGIA DA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Para mapear a estrutura intelectual e as correntes de pesquisa no campo da tutoria e do acompanhamento de estudantes na Educação a Distância foi conduzida uma análise bibliométrica de palavras-chave. O processo foi realizado por meio de um *script* computacional em linguagem *Python*[3] (Van Rossum; Drake, 1995; Oliphant, 2015; Mckinney, 2017), seguindo quatro etapas principais:

Figura 1 - Percurso metodológico utilizado para análise bibliométrica



Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada (2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

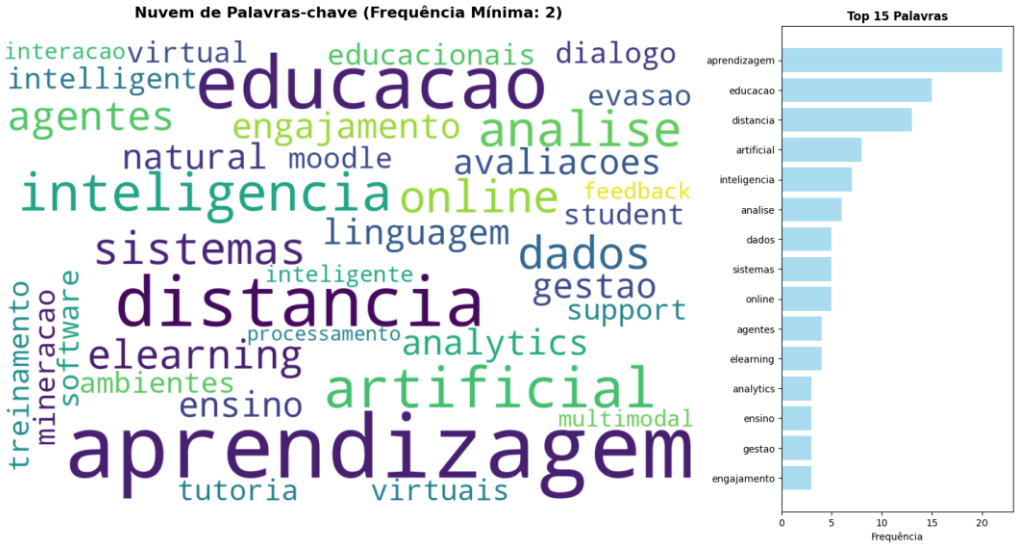
A aplicação da metodologia descrita revelou a paisagem conceitual do campo, suas áreas de foco e a dinâmica de sua evolução.

3.1 Análise de Frequência e Termos Centrais

A análise de frequência dos termos demonstra uma concentração temática significativa. Conceitos como "inteligência", "artificial", "aprendizagem", "educação" e "distância" (Figura 2) emergem como os mais proeminentes, indicando que o eixo central da pesquisa contemporânea reside na aplicação de soluções de Inteligência Artificial para os desafios da Educação a Distância.

[3] É uma linguagem de programação de alto nível, de propósito geral, caracterizada por sua sintaxe simples e legível, amplamente utilizada em ciência de dados, inteligência artificial, desenvolvimento web e automação de processos. A linguagem foi criada por Guido van Rossum no final da década de 1980 e consolidou-se como uma das mais populares pela comunidade científica e industrial.

Figura 2 - Nuvem de Palavras com base nas palavras-chave



Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada (2025).

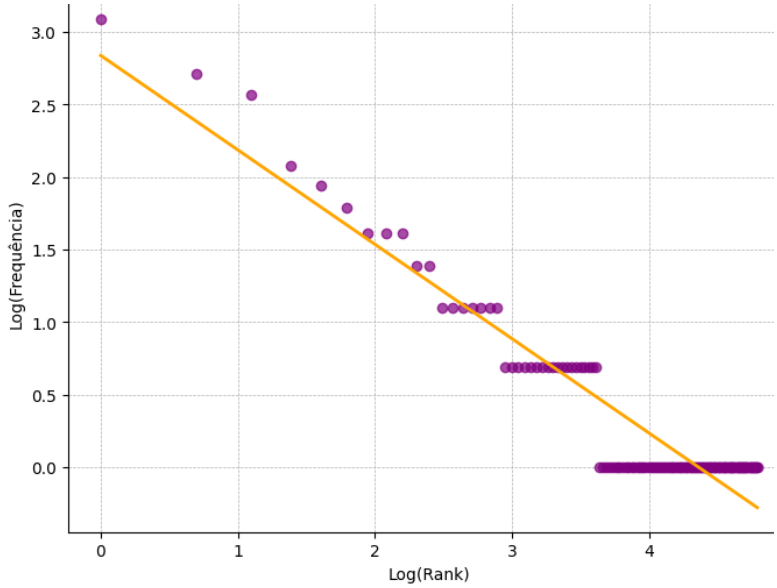
A dominância dos termos reflete o esforço do campo em desenvolver e avaliar tutores e sistemas de suporte inteligentes, uma área de pesquisa consolidada e extensivamente documentada por autoras como Woolf (2009). A eficácia desses sistemas em comparação com outras formas de tutoria é, por si só, um campo desenvolvido de investigação, como evidenciado por meta-análises de referência (VanLehn, 2011). A análise da Lei de *Bradford* (1948) corrobora essa observação, confirmando que um "núcleo" restrito de termos é responsável por uma parcela desproporcional da produção científica, um indicador de que a pesquisa se aprofunda em torno de um conjunto bem estabelecido de problemas.

3.2 Estrutura e Maturidade Conceitual do Campo

A aplicação da Lei de *Zipf* (1949) revelou uma forte correlação *log-log*[4] negativa entre o *ranking* e a frequência dos termos, indicando que a distribuição do vocabulário do campo é madura e hierarquizada.

[4] A correlação log-log verifica se a frequência e o ranking dos dados seguem uma lei de potência, como a prevista pela Lei de Zipf.

Gráfico 1 - Análise da Lei de *Zipf* - correlação *log-log*



Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada (2025).

Como demonstrado na Figura 2, a aderência à Lei de *Zipf* sugere que o campo possui um léxico estável, com conceitos primários bem definidos e uma vasta gama de termos secundários mais específicos (Piantadosi, 2014). Essa maturidade vocabular se assenta, de um lado, em teorias pedagógicas fundacionais da EaD, como a Teoria da Distância Transacional (Moore, 1993) e o modelo de Comunidade de Inquérito (Garrison, Anderson, & Archer, 2000), e de outro, na consolidação mais recente de novos campos como o de *Learning Analytics* (Siemens, 2012).

3.3 Domínios Temáticos e a Evolução da Pesquisa

A análise semântica dos termos mais frequentes revela uma confluência de três grandes domínios:

1. Tecnologia e Inteligência Artificial: O domínio mais visível, focado no desenvolvimento de sistemas, agentes e plataformas para a educação, conforme detalhado na literatura sobre Tutores Inteligentes (Woolf, 2009).
2. Pedagogia e Conceitos Educacionais: O alicerce teórico do campo, representado por termos como "aprendizagem", "*feedback*" e "engajamento", centrais em *frameworks* como o de Garrison et al. (2000).

3. Metodologia de Análise e Pesquisa: A forte presença de termos como "análise" e "dados" indica a predominância de abordagens empíricas, alinhadas à ascensão da Mineração de Dados Educacionais e *Learning Analytics* (Baker & Siemens, 2014).

A coexistência de termos estabelecidos ("educação", "ensino") com termos emergentes ("inteligência artificial", "*analytics*", "*chatbots*") caracteriza o campo como um domínio tradicional em processo de intensa inovação tecnológica. Essa dinâmica impõe o desafio contínuo de garantir que a aplicação da tecnologia permaneça focada na melhoria da aprendizagem, um ponto de reflexão crítico levantado por Gašević, Dawson, & Siemens (2015).

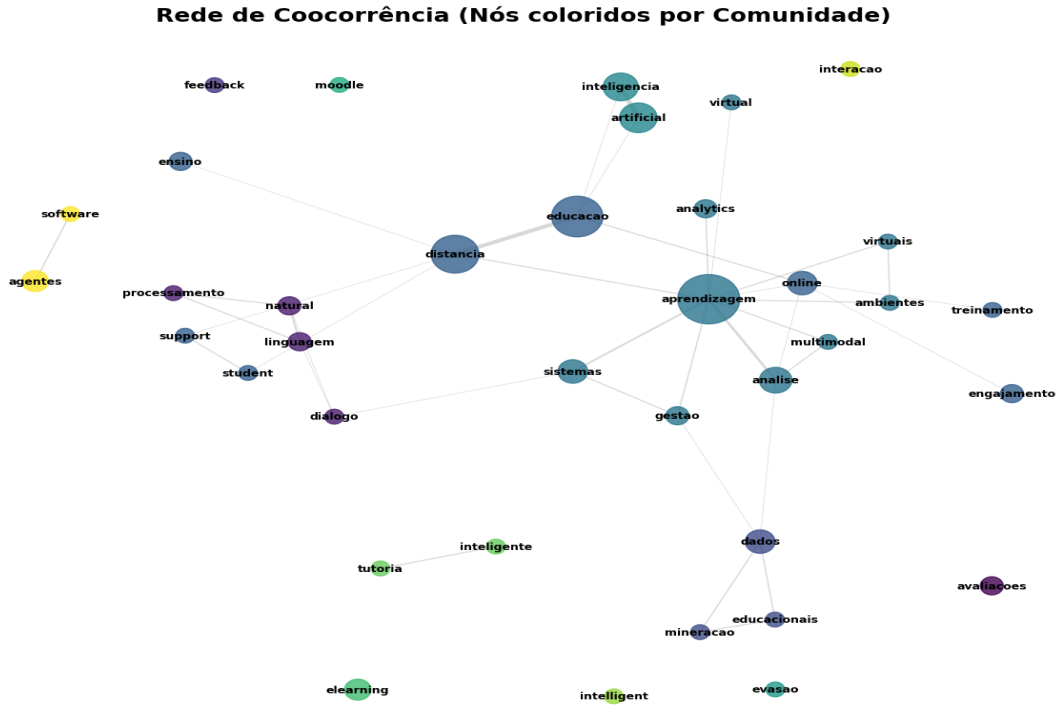
3.4 Mapeamento de Conexões e *Clusters* de Pesquisa

A rede de coocorrência oferece um mapa das conexões intelectuais do campo, revelando subcampos de pesquisa através de seus clusters (Figura 3).

A Figura 3 demonstra a formação de comunidades temáticas distintas, como um *cluster* de IA Aplicada (unindo "inteligência", "artificial", "sistemas"), um *cluster* de Prática em EaD (unindo "educação", "distância", "*online*") e um *cluster* de Análise de Dados Educacionais (unindo "análise", "dados", "engajamento").

A análise de centralidade é particularmente reveladora. Termos como "inteligência" e "educação" funcionam como os principais "*hubs*" da rede. Contudo, a centralidade de intermediação destaca termos como "aprendizagem" e "sistemas" no papel de "pontes". Eles conectam o *cluster* tecnológico ao *cluster* pedagógico, evidenciando que a pesquisa de maior impacto é aquela que consegue traduzir o potencial dos sistemas inteligentes em resultados de aprendizagem concretos.

Figura 3 - Análise da Rede Coocorrência

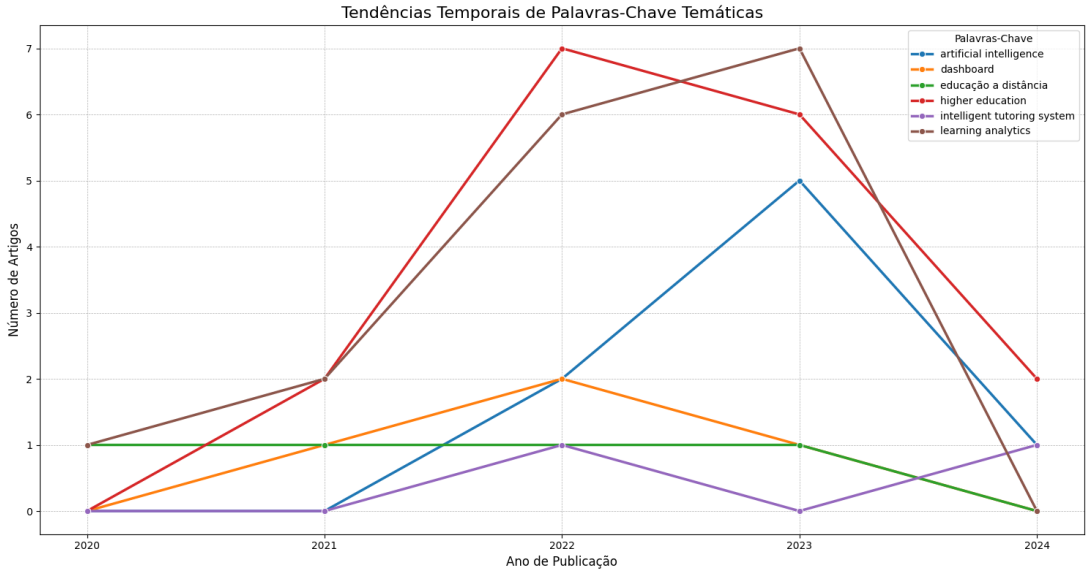


Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada (2025).

Com relação a quais temas são consolidados e quais representam novas oportunidades de investigação (Gráfico 1), a partir da análise realizada podemos dizer que:

1. A Consolidação de "*Learning Analytics*" e "*Higher Education*": as linhas para *learning analytics* e *higher education* (ensino superior) são as mais consistentes e apresentam as maiores frequências ao longo de quase todo o período. Estes dois temas formam o núcleo central e consolidado da pesquisa em sua amostra. A pesquisa não trata de tecnologia educacional de forma genérica, mas sim com uma aplicação muito específica (*Learning Analytics*) em um contexto bem definido (Ensino Superior). Eles são os pilares sobre os quais as outras tendências se desenvolvem.

Gráfico 2- Tendências Temporais de Palavras-chave Temáticas



Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada (2025).

2. A Ascensão Exponencial da "Inteligência Artificial": A linha para *artificial intelligence* (inteligência artificial) começa em 2022 e dispara em 2023, tornando-se o tópico mais proeminente nesse ano. Esta é a tendência mais forte e recente no gráfico. Ela indica uma mudança de foco ou uma nova onda de pesquisa que ganhou força massiva a partir de 2022. Enquanto *learning analytics* é um tema estabelecido, a inteligência artificial representa a fronteira de inovação para a qual o campo está se movendo rapidamente.

3. "Educação a Distância" como Tema Fundamental: As palavras-chave educação a distância e *distance education* aparecem de forma consistente, com um pico notável em 2023. Este é o tema contextual ou fundamental da área. Embora não seja necessariamente a tecnologia ou o método estudado, é o ambiente onde a pesquisa acontece. O pico em 2023 sugere um conjunto de artigos publicados nesse ano que deram um foco especial ao próprio conceito de EaD, talvez em resposta a mudanças pós-pandemia.

4. "*Intelligent Tutoring System*" como Tópico de Nicho: O tema *intelligent tutoring system* (sistema tutor inteligente) aparece em 2022 e 2024, mas com uma frequência menor em comparação com os outros. Isso sugere que os sistemas tutores inteligentes são um tópico de nicho importante, uma aplicação específica dentro do grande guarda-

chuva da "inteligência artificial na educação". Embora relevante, não possui o mesmo volume de publicações que os conceitos mais amplos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliométrica indica que a pesquisa sobre tutoria e acompanhamento na EaD é um campo maduro, caracterizado pela síntese entre teorias pedagógicas consolidadas e a rápida ascensão da Inteligência Artificial e da análise de dados. A pesquisa se organiza em subcampos especializados, mas interdependentes, com o conceito de "aprendizagem" servindo como a principal ponte conceitual. Futuras investigações podem se beneficiar da exploração de conexões ainda incipientes na rede, como a integração mais profunda de metodologias ativas e teorias socioconstrutivistas com as soluções de IA.

REFERÊNCIAS

BAKER, R. S.; SIEMENS, G. Educational data mining and learning analytics. In: **Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 253-274.

BRADFORD, S. C. **Documentation.** London: Crosby Lockwood, 1948.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 maio 2025.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

GAŠEVIĆ, D.; DAWSON, S.; SIEMENS, G. Let's not forget: Learning analytics are about learning. **TechTrends**, v. 59, n. 1, p. 64-71, 2015.

HONÓRIO, Heitor Marques; SANTIAGO JÚNIOR, Joel Ferreira. **Fundamentos das revisões sistemáticas em saúde.** 1. ed. São Paulo: Santos Publicações, 2021.

MCKINNEY, Wes. ***Python for data analysis: data wrangling with pandas, NumPy, and IPython.*** 2. ed. Sebastopol: O'Reilly Media, 2017.

MÔNEGO, Leomar Cassol; MARTINS, Márcio André Rodrigues; HARTMANN, Ângela Maria. Ambiente Moodle na formação inicial de professores: estratégia de mapeamento das interações com o uso de plugins. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 11–20, 2022. DOI: 10.22456/1679-1916.126504.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Ed.). **Theoretical principles of distance education**. New York: Routledge, 1993. p. 22-38.

OLIPHANT, Travis E. **A guide to NumPy**. 2. ed. USA: Continuum Press, 2015.

PIANTADOSI, S. T. Zipf's word frequency law in natural language: A critical review and future directions. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 21, n. 5, p. 1112-1130, 2014.

PRISMA. **Transparent Reporting of Systematic Reviews and Meta-Analyses.** 2021. Disponível em: <https://www.prisma-statement.org/> . Acesso em: 20 fev. 2025.

SIEMENS, G. Learning Analytics: The Current State of Play in the UK. **Higher Education Academy**, 2012.

SOARES, S. D. C.; VIANNA, W. B.; LETA, J. Bradford's Law: an application to the evolution of a scientific field. **Transinformação**, v. 26, n. 1, p. 43-52, 2014.

VAN ROSSUM, Guido; DRAKE, Fred L. **Python tutorial.** Amsterdam: Centrum voor Wiskunde en Informatica (CWI), 1995.

VANLEHN, K. The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. **Educational Psychologist**, v. 46, n. 4, p. 197–221, 2011.

WOOLF, B. P. **Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning.** Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 2009.

ZIPF, G. K. **Human behavior and the principle of least effort.** Cambridge: Addison-Wesley Press, 1949.

Sobre os autores

Carlos Franklin Ferreira de Oliveira
Graduado em Ciências Contábeis (UFRN) e Licenciado em Formação Pedagógica de Docentes para EPT (IFRN). Especialista em Gestão Pública (IFRN) e em Tecnologias Educacionais e EaD (IFRN). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais no IMD/UFRN, e professor e tutor na Educação a Distância (IFRN).
E-mail: franklin.ferreira@ufrn.br

Gildásio da Costa Teixeira
Graduado em Administração Pública (UFRN), Servidor Público (UFRN), Mestre e doutorando do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais no IMD/UFRN.
E-mail: gildasio.teixeira@ufrn.br

Francisca Soraya Rodrigues de Macedo Farias
Graduada em Pedagogia (2005), Especialização em Educação Infantil (2006) e Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais (UFRN). Professora efetiva do Município do Natal/RN, atua como Assessora pedagógica e formadora no Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN.
E-mail: sorayarmf@gmail.com

Luzia Daniele da Silva Araújo
Graduada em Pedagogia (UNOPAR), Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental e AEE e em Neuropsicopedagoga (Líbano). Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais no IMD/UFRN, atua como professora da Educação Básica e Design Instrucional.
E-mail: luziadaniele06@gmail.com

Apuena Vieira Gomes
Graduada em Ciências da Computação (UFRN) e Mestre em Sistemas e Computação (UFRN). Doutorado em Ciências da Computação (UFPE). Professora Titular da UFRN e do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais no IMD/UFRN.
E-mail: apuena.gomes@ufrn.br

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo
Mestre (UFRN) e doutora (UFRN) em Educação. Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFRN e do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) do Centro de Educação da UFRN. É secretária titular na Secretaria de Educação a Distância (SEDIS/UFRN) e líder do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM).
E-mail: carmem.diogenes@ufrn.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE TRAINING OF TEACHERS IN DISTANCE LEARNING – EAD

RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA – EAD

Clélia Gomes dos Santos
IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Roberta Cantarela
Universidade de Brasília

RESUMO. Apesar da expansão da Educação a Distância (EaD) referente à formações de professores no Brasil, as discussões científicas que contextualizam esse campo epistemológico ainda são acanhadas e essa timidez se aprofunda quando se trata da formação em áreas específicas. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e oportunidades na formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura na EaD e sobre como, mesmo os discentes tendo acesso a um universo de informações e materiais, a bagagem de leitura continua limitada. A nível de ilustração, tomamos como base as disciplinas Literatura Brasileira do Século XIX – 2024.2 e Literatura Brasileira do Século XX – 2025.1 do curso de Licenciatura em Letras ofertado pelo Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais pela Universidade de Brasília (UnB). Em termos metodológicos, esse texto prioriza a abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica. A realização desse estudo aponta para a necessidade de melhorias estruturais frente a diferentes realidades brasileiras, assim como em práticas adequadas, estratégias, métodos e técnicas utilizadas em processos de formação de professor na modalidade a distância. A análise mostrou também a importância da leitura para os discentes dos cursos EaD e a importância da formação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: EaD. Formação docente. Leitura. UnB.

ABSTRACT. Despite the expansion of distance learning teacher training in Brazil, scientific discussions contextualizing this epistemological field remain limited, and this hesitation is exacerbated when it comes to training in specific areas. Therefore, this article aims to reflect on the challenges and opportunities in the training of Portuguese Language and Literature teachers in distance learning and how, even though students have access to a wealth of information and materials, their reading knowledge remains limited. For illustration purposes, we used the courses "19th-Century Brazilian Literature – 2024.2" and "20th-Century Brazilian Literature – 2025.1" from the Bachelor of Arts program offered by the Center for Distance Education and Educational Technologies at the University of Brasília (UnB). Methodologically, this text prioritizes a qualitative approach, based on a literature review. This study highlights the need for structural improvements in light of the diverse Brazilian realities, as well as

appropriate practices, strategies, methods, and techniques used in distance learning teacher training. The analysis also highlighted the importance of reading for distance learning students and the importance of training teachers working in distance learning.

Keywords: Distance Education. Teacher Training. Reading. UnB.

RESUMEN. A pesar de la expansión de la formación docente a distancia en Brasil, las discusiones científicas que contextualizan este campo epistemológico siguen siendo limitadas, y esta indecisión se acentúa cuando se trata de la formación en áreas específicas. Por lo tanto, este artículo busca reflexionar sobre los desafíos y las oportunidades en la formación de docentes de Lengua y Literatura Portuguesa a distancia y cómo, a pesar del acceso de los estudiantes a una gran cantidad de información y materiales, su conocimiento lector sigue siendo limitado. Para fines ilustrativos, utilizamos los cursos "Literatura Brasileña del Siglo XIX – 2024.2" y "Literatura Brasileña del Siglo XX – 2025.1" de la Licenciatura en Artes del Centro de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la Universidad de Brasilia (UnB). Metodológicamente, este texto prioriza un enfoque cualitativo, basado en una revisión bibliográfica. Este estudio destaca la necesidad de mejoras estructurales considerando la diversidad de realidades brasileñas, así como prácticas, estrategias, métodos y técnicas apropiadas para la formación docente en educación a distancia. El análisis también destacó la importancia de la lectura para el alumnado a distancia y la importancia de la formación docente en este ámbito.

Palabras clave: Educación a Distancia. Formación Docente. Lectura. UnB.

1 INTRODUÇÃO

Refletir a formação das futuras gerações e a melhoria dos processos de ensino é um dos grandes desafios da educação e significa pensá-la enquanto foco de integração entre o ser humano e o mundo, conforme os princípios freirianos. Para Freire (2016), homens e mulheres são seres de relações que estão *no* e *com o* mundo, expostos a diferentes realidades. Nesse ínterim, a educação é o diálogo entre sujeitos que buscam, no ato de conhecer, uma significação da realidade e, na práxis, o poder de transformá-la.

Diante do exposto, ressalta-se a pertinência da formação de professores como uma atividade eminentemente humana e necessária, inscrita no campo da Educação como uma esfera teórica, de pesquisa, política e de prática pedagógica. Isso faz com que ela seja, dessa forma, uma atividade complexa, institucionalizada e plural, e que pode despertar, cada vez mais, o interesse dos diferentes atores envolvidos nesse campo do saber. Essa é uma mobilização que ressalta a necessidade e a relevância social do tema, mas é importante lembrar que ela é composta de abordagens diversas, tais como a Educação a Distância (EaD), da qual tratamos aqui.

A EaD compreende a utilização de tecnologias como instrumentos que possibilitam e mediam o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Martins e From, “(...) é a mais acessível de todas as modalidades de ensino, pois se utiliza de tecnologias e de

metodologias especificas que ultrapassam obstáculos temporais e geográficos para a construção e democratização do aprendizado" (Martins; From, 2020, p. 7).

Dessa forma, a EaD, mais que uma prática educacional historicamente marcada pelo ensino por correspondência e facilitada com os avanços tecnológicos, é o enfrentamento a condições adversas quanto ao ensino e a expansão do acesso ao conhecimento e à formação educacional para lugares de difícil alcance e pessoas com demanda de tempo. Isso porque essa modalidade de ensino é mais flexível quanto a horários, rotinas de estudos, possibilidades de ser aliada a outras atividades – o que acaba também sendo opção para os sujeitos que optam por cursos de graduação, especialmente relacionados à formação docente, incentivada pela Lei n.º 9.394 da LDB/96, que abriu espaço para a formação de professores leigos que se encontravam em sala de aula.

É nesse campo do debate que enfocamos este artigo, o qual objetiva: (a) identificar os desafios da formação leitora em cursos de Letras; (b) analisar oportunidades de aprimoramento a partir da experiência na UnB; e (c) discutir práticas pedagógicas para a superação dessas dificuldades.

2 METODOLOGIA

A metodologia acerca do tema EaD na formação docente, com ênfase na Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura, pautou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, pela necessidade de compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, assim valorizando as experiências, as percepções e as práticas dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

A investigação teve como base as disciplinas de Literatura Brasileira do Século XIX (2024.2) e Literatura Brasileira do Século XX (2025.1), ofertadas no curso de Licenciatura em Letras, modalidade a distância, pelo Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (CEAD/UnB). Essas disciplinas foram selecionadas por se configurarem como espaços privilegiados para observar tanto os conteúdos literários trabalhados na graduação quanto a dinâmica de ensino-aprendizagem mediada por tecnologias digitais.

O caminho metodológico passou pelo levantamento e pela análise documental – planos de ensino e propostas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com o objetivo de identificar como os conteúdos são organizados e mediados na modalidade EaD; observação do ambiente virtual – interações nos fóruns,

atividades avaliativas e recursos multimídia, buscando compreender as estratégias de mediação docente, a participação dos discentes e as formas de construção colaborativa do conhecimento; e apreciação descritiva e interpretativa – sistematização dos dados relacionando-os à EaD para a formação crítica e literária do futuro professor de Língua Portuguesa e Literatura, bem como nos desafios e potencialidades da modalidade identificados no contexto analisado.

2.1 EAD: desafios e oportunidades

Conforme já mencionado, a EaD é uma modalidade de ensino na qual professores e alunos encontram-se separados pelo espaço e pelo tempo, e que, com o avançar dos anos, da ciência e das tecnologias, vem evoluindo. Mediada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, no formato EAD há diferentes níveis e modalidades, como Educação Básica, cursos de capacitação, Educação Superior, cursos de pós-graduação, entre outros. A flexibilização espaço-temporal e a utilização da Internet por meio de plataformas ou ambientes virtuais permitem com que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas de acordo com as demandas de cada curso ou disciplina.

Historicamente, no Brasil a EaD é orientada por um marco regulatório que evoluiu desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 2022). O Decreto n.º 9.057 a definiu como modalidade educacional com mediação didático-pedagógica via tecnologia da informação e comunicação (TIC), com pessoal qualificado, políticas de acesso e avaliação compatíveis, com estudantes e profissionais da educação em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017). Contudo, Decreto n.º 2.494 critica a autoaprendizagem e o perfil técnico da EaD, fomentando o debate acerca da função e do valor do professor e descortinando as lacunas interpretativas na oferta de qualidade (Brasil, 1998).

No entanto, a nova política analisa essas questões assegurando que a tecnologia seja um meio para facilitar a aprendizagem, e não um fim em si mesma. Para isso, é crucial valorizar a mediação pedagógica e a estrutura educacional, de modo que a experiência de ensino a distância seja interativa, engajada e desenvolva efetivamente as competências.

Por sua vez, programas como o ReUni Digital defendem que a necessidade de reestruturação se torna mais evidente ao analisarmos os desafios enfrentados na expansão da educação superior no Brasil, especialmente diante das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Brasil, 2022).

É nesse interim que o novo marco regulatório do EaD (Brasil, 2025) surge como uma política que estabelece novas regras para os cursos à distância, em especial para a Educação Superior, criando novos formatos de oferta (como os cursos semipresenciais), assim definindo também suas atividades.

Sob a ótica social, a prática da EaD é muito importante, pois possibilita o acesso ao sistema a diferentes sujeitos, principalmente àqueles que estão fora do Ensino Superior, seja por morarem distantes das universidades, seja por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, já que o formato à distância permite a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios.

Um dos atrativos da EaD é a flexibilidade de tempo e espaço. Fica a critério dos estudantes escolherem quando, onde e como acessar e manusear os materiais e recursos de aprendizagem, bem como interagir com seus professores e colegas de acordo com sua própria disponibilidade e ritmo de vida. Essa flexibilidade é fundamental para atender às necessidades de um público diversificado, incluindo aqueles que têm jornadas de trabalho extensas ou restrições de mobilidade física.

A EaD oferece, ainda, o acesso a um grande número de cursos e a redução de custos. Além disso, pode ser mais acessível às pessoas com dificuldades de mobilidade ou que vivem em áreas remotas, bem como pode promover o desenvolvimento de habilidades como autodisciplina e gestão do tempo, o que nos leva a pensar em Freire (1996), que ressalta a autonomia do aluno e a valorização da interação e colaboração no ambiente educacional – princípios estes necessários para o êxito na EaD.

Soma-se também a admissão mais ampla aos cursos e recursos educacionais, especialmente para estudantes em áreas de difícil acesso ou com limitações de mobilidade. Dessa forma, contribui direta para a democratização do Ensino Superior e, consequentemente, para a inclusão social, ao conceder com que pessoas de diferentes perfis tenham a oportunidade de estudar.

A EaD oferece ao estudante a liberdade de pausar as aulas, assisti-las novamente, fazer pesquisas em tempo real durante a aula e até mesmo acompanha-las de qualquer cômodo da casa, inclusive fazê-lo durante outras atividades inevitáveis. Cabe ao estudante organizar o tempo de estudo de acordo com suas necessidades, de modo com que as circunstâncias individuais não sejam impedimentos aos processos de aprendizagem.

Conforme enfatizado acima, embora a EaD apresente inúmeros benefícios, carece-nos considerar os desafios e as limitações que essa modalidade de ensino está sujeita a enfrentar. Desse modo, destacamos alguns pontos que, a nosso ver, interferem negativamente *para* e *na* aquisição da aprendizagem na dinâmica a distância, com destaque para aspectos como a falta de interação pessoal, infraestrutura tecnológica ineficiente, dificuldades de manuseio aos meios tecnológicos, possíveis dificuldades de motivação e o desafio do distanciamento entre alunos e professores, entre outros.

Compreende-se pela interação pessoal o processo de comunicação e troca de informações, ideias, sentimentos entre sujeitos de modo presencial ou virtual. Essa interação pode ocorrer em diversos contextos, como no ambiente educacional, profissional, social, ou familiar, e pode abraçar diversas formas de comunicação, a exemplo de conversas frente a frente, reuniões *on-line*, troca de mensagens, entre outras.

A interação pessoal é necessária na formação humana, pois possibilita a construção de conexões significativas, o compartilhamento de experiências, a resolução de problemas de modo compartilhado e a promoção do aprendizado e do crescimento pessoal e coletivo. Se estendendo ao contexto escolar, a falta de interação pessoal presencial entre alunos e professores pode ser um desafio, impactando o desenvolvimento de habilidades sociais, o aprendizado colaborativo e as relações interpessoais.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2016) sublinha a necessidade de diálogo e comunicação entre educadores e educandos para uma educação significativa. Ele afirma que o ensino não pode ser reduzido a uma transmissão de conteúdos, mas deve promover a construção coletiva do conhecimento por meio da interação e da troca de experiências entre os envolvidos. A falta de interação pessoal pode restringir o desenvolvimento das habilidades sociais e a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Outro desafio é a desigualdade no acesso à tecnologia. Mesmo com a expansão geográfica do acesso à internet no Brasil, ainda existem grandes disparidades, principalmente entre as áreas urbanas e rurais, e entre diferentes classes socioeconômicas. Alunos de baixa renda, das periferias ou de áreas rurais enfrentam maiores dificuldades para acessar internet de qualidade ou dispositivos apropriados para o aprendizado *on-line*. Isso interfere no quesito inclusão e faz com que nem todos os alunos tenham oportunidades iguais de sucesso escolar.

Se pensarmos no fator acessibilidade nas plataformas de EAD, a situação se agrava, uma vez que, embora existam tecnologias assistivas disponíveis, como leitores de tela e legendas, nem todos os ambientes virtuais e conteúdos atendem a essas necessidades. Nesse caso, a experiência de aprendizagem e a aquisição de conhecimento são comprometidas pela dificuldade que os estudantes com deficiência apresentam mediante ausência ou inadequação de recursos e materiais didáticos essenciais, como legendas, intérpretes de Libras, entre outros.

Quanto ao docente da EaD, a maioria dos professores não possui a experiência ou formação para atuar na educação que não seja a presencial ou que necessite lidar com ambientes virtuais de aprendizagem. Sem formação inicial ou continuada voltada para a EAD, os docentes tendem a encontrar dificuldades para manusear recursos digitais, planejar atividades apropriadas ao ambiente, oferecer suporte e até mesmo interagir e engajar os discentes no ambiente de aprendizagem. A esse respeito, Martins alerta o seguinte: “Os gestores das organizações contemporâneas, precisam se articular para tentar atrair e reter mão de obra que possua competências e habilidades para trabalhar com o uso e aplicação de novas tecnologias digitais” (Martins, 2022, p. 152).

No quesito interação, participação e motivação dos estudantes, há muito o que se refletir e buscar alternativas para sanar essa problemática. A falta de disciplina, a ausência do compromisso presencial ou mesmo da cobrança de horário, o desprovimento de local adequado aos estudos, o isolamento e falta de interação com colegas e professores podem tanto elevar o “sumiço” dos alunos nos cursos quanto aumentar as taxas de abandono.

Além desses desafios, a EaD também enfrenta questões relacionadas ao engajamento e à motivação dos alunos. A ausência de uma rotina presencial e o isolamento podem levar à desmotivação e à falta de disciplina, resultando em taxas de abandono mais altas quando em comparação com cursos presenciais.

2.2 Formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura na EaD

A análise suscitada acima nos direciona a fazer alguns apontamentos acerca da formação do curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura EaD na Universidade de Brasília/UnB, o qual visa formar professores para atuarem no ensino da Língua Portuguesa e sua Literatura na Educação Básica.

Conforme descrição na página do curso, os conteúdos ministrados são abrangentes, incluindo desde o estudo básico da Língua até as diversas formas de análise social da linguagem e comunicação, e tem como foco o sujeito que deseja ser professor e que esteja comprometido com os estudos da linguagem, que goste de ler e que busca entender as dinâmicas da língua.

Interessa-nos pensar, ainda que forma resumida, como as possibilidades e os desafios discutidos acima estão também presentes no perfil da Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura EaD na Universidade de Brasília/UnB. Para tal, refletimos como se dão os processos de ensino e aprendizagem nas disciplinas Literatura Brasileira do Século XIX – 2024.2 e Literatura Brasileira do Século XX – 2025.1 na Letras EaD/UnB.

Ambientadas na plataforma virtual Aprender2, *software* pedagógico baseado na Internet que permite desenvolver atividades educacionais no tempo e espaço de cada participante, há também a possibilidade de interação entre os envolvidos. Assim como diversos outros AVA, no Aprender2 faz-se o gerenciamento eletrônico de cursos, de disciplinas e de atividades de aprendizagens virtuais que servem de apoio às atividades da educação semipresencial, presencial e principalmente na EaD. Para Souza, o AVA é um "(...) ambiente gerado a partir de um sistema de software elaborado para auxiliar os docentes a gerenciar cursos EaD na modalidade de Educação a Distância" (Souza, 2009, p. 34).

No Aprender2, os professores contam com gêneros digitais, como: textos, *blogs*, *e-mail*, chats, fóruns, listas de discussão, gravações, entre outros. Ao ministrarmos as disciplinas Literatura Brasileira do Século XIX – 2024.2 e Literatura Brasileira do Século XX – 2025.1 na Letras EaD/UnB, contamos com esse ciberespaço para inserir materiais, textos digitais, disponibilizar informações, promover a interação por meio de *chats*, propor discussões em fóruns, compartilhar conhecimentos e ir construindo, de forma não linear, a leitura e a aquisição de novas habilidades para que os discentes possam avançar na produção do conhecimento ao explorarem os diversos espaços que o texto no Aprender2 oferece. Lidar com o AVA Aprender2 nos faz pensar na compreensão de Ferreira, acerca desses ambientes educativos:

> Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) constituem, hoje, novos espaços de ensino e aprendizagem em que, com a mediação das tecnologias como a internet, concebem-se práticas pedagógicas que buscam a construção do conhecimento por meio da interação, de colaboração e de motivação, para que alunos adquiram autonomia no processo de aprendizagem (Ferreira, 2014, p. 51).

Ao acompanhar os componentes do curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura EaD ora citados, podemos notar a oportunidade que os estudantes têm em cursar as disciplinas de acordo com a realidade de cada um, devido à flexibilidade e à acessibilidade. O curso conta com matrículas de estudantes de polos de diferentes regiões, o que demostra que a oferta quebra a barreira geográfica que distancia, muitas vezes, o estudante da universidade.

Um outro aspecto na formação dessas turmas que compõe cada um desses componentes é o perfil diversificado. Há variação de idade, pois muitos estão na segunda graduação, ao passo que outros buscando a formação para melhorar o trabalho docente que já desenvolvem nos lugares em que se encontram. Outros procuram a modalidade porque não tiveram oportunidade para fazer um curso superior ainda mais jovens. Este último fator – vale lembrar – interfere na familiaridade com que esses estudantes lidam com o ambiente virtual, já que é sabido que os jovens acessam e facilmente desenvolvem as atividades, enquanto que os mais velhos têm maiores dificuldades e carecem de apoio e orientações constantemente.

Ao contar com essas benesses, as disciplinas Literatura Brasileira do Século XIX – 2024.2 e Literatura Brasileira do Século XX – 2025.1 também comungam das desvantagens da EaD. A pouca interação no ambiente e ou a ausência dos estudantes é o maior contratempo para os professores das disciplinas, tutoria e coordenação do curso como um todo. Mesmo com o cuidado de adequar os materiais aos formatos, com avisos e informações detalhados, da tentativa de manter o ambiente mais diversificado, atraente e interativo, alguns estudantes pouco participam. Esses estudantes mais apartados geralmente são os mesmos: não interagem nos fóruns, não respondem às mensagens no *chat* e nem comparecem para os momentos síncronos, que acontecem semanalmente.

Então, professor, o tutor e a coordenação do curso buscam alternativas no sentido de contatar e compreender as circunstâncias que estão levando à ausência desse aluno na disciplina. Muitas são as justificativas, variando de instabilidade de internet, falta de estruturas (computador, *smartphone*, por exemplo), falta de tempo por conta de trabalho, rotina de casa, cuidados com filhos ou com os mais velhos, entre outras. Percebe-se, também, a desmotivação causada pela dificuldade e pelo receio de lidar com as tecnologias.

Um outro aspecto a considerar é o quesito leitura: mesmo com o contingente de informações em que a maioria dos estudantes estão imersos, a deficiência leitora literária é evidente. Enquanto disciplinas literárias, a presença de textos e outros materiais que envolvam leitura, incluindo livros, é marcante e isso é visto por alguns discentes como complexo, difícil e até desestimulante. Buscar meios para incentivar a leitura na EaD precisa ser uma ação urgente.

De acordo com Vergara (2007), a falta de habilidade ou o pouco domínio no manuseio de recursos tecnológicos aumentam as dificuldades de leitura e interpretação de textos e demais códigos linguísticos nos sujeitos que trazem consigo essa lacuna. Importa, nesse sentido, que o professor na EaD disponibilize o conteúdo de modo mais objetivo e com uma linguagem simples.

Assim, é importante que os professores que atuam na modalidade EaD estejam capacitados, que saibam fazer uso das tecnológicas, dominem o conteúdo de forma didática e que sejam capazes de rever as formas de aprendizagem, bem como desenvolver estratégias de concentração e motivação em suas aulas, incentivando os estudantes. Por isso, a formação continuada desses docentes é fundamental para a atuação na EaD, uma vez que, no virtual, surgem demandas não sentidas no ensino presencial, o que exige adequação de estratégias didáticas e posturas pedagógicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões reafirmam que a EaD tem o potencial de transformar o cenário educacional global, tornando o conhecimento acessível a um público mais amplo e diversificado. Ela ultrapassa fronteiras geográficas e inclui minorias. Além disso, sua flexibilidade permite conciliar estudo com trabalho, com rotinas diárias, desde que se preze a disciplina. No entanto, para que esse potencial seja plenamente realizado, é necessário um esforço contínuo para melhorar a infraestrutura tecnológica, garantir a qualidade dos cursos e promover políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes nos sistemas de ensino.

No entanto, ao passo que oferece flexibilidade e acessibilidade, a EaD enfrenta obstáculos, como a necessidade de garantir igualdade no acesso à tecnologia, manter o interesse e o engajamento dos alunos e assegurar a qualidade da experiência de aprendizagem e, consequentemente, a aquisição do conhecimento.

Quanto à formação do discente leitor, é preciso atenção, pois o ensino na modalidade EaD exige do aluno formação leitora de diferentes gêneros discursivos. Tais processos implicam ações como localizar informação em hipertexto com mudanças frequentes; leitura rápida em *chats* para responder com adequação aos interlocutores; leitura atenta, dentre outros.

Por outro lado, a função do professor é muito importante nesse processo. A prontidão no retorno ao aluno é fundamental, já que não existe o contato presencial, assim como também são importantes o acompanhamento e o monitoramento das atividades sincrônicas e assincrônicas. De um modo geral, todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da EaD devem zelar pela disciplina, instigar nos alunos à vontade compartilhar de reflexões e compreensões e à ação para, dessa forma, estimular a construção do conhecimento coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **ReUni Digital.** Panorama da EaD no Brasil. v.2. Brasília: 2022. 186 p. BRASIL. Ministério da Educação. Nova Política de Educação a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/ead. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.
Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Aldenice.pdf.Acesso em: 12 ago.2025.

FERREIRA, J. L. Moodle: ambiente virtual de aprendizagem. *In:* COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação à Distância no Brasil:** aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

MARTINS, G. *et al*. **Educação:** Crítica e Reflexão. Curitiba: Letra e Forma, 2022.

VERGARA, S. Estreitando relacionamentos na educação à distância. **Cadernos EBAPE**, v. 05, n. 01, pp. 01-08, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S1679-39512007000500010. Acesso em: 20 ago. 2025.

Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura EaD – IL UnB Acesso em: 19 de ago. 2025.

Meus cursos | Aprender 2 Acesso em: 20 de ago. 2025.

Clélia Gomes dos Santos - Professora no IF-Baiano. Doutoranda em Literatura pela UnB. Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela UESB. Membra do NEABI – Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e do Geni - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (IF-Baiano) e do Projeto Cattleyas (UnB).
http://lattes.cnpq.br/3624181581607231

https://orcid.org/0000-0001-6689-5474

Roberta Cantarela - Professora Adjunta do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras Português - UEOP. Doutora na área de Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, na Linha de Pesquisa Crítica Feminista e Estudos de Gênero, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

https://orcid.org/0000-0003-2569-2288

http://lattes.cnpq.br/2114395599110336

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A COORDENAÇÃO DE UM CURSO A DISTÂNCIA: DESAFIOS EM PROMOVER EDUCAÇÃO CONTINUADA NA REGIÃO AMAZÔNICA.

Selma Maria Nascimento Evangelista
Universidade Federal do Amazonas

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker
Universidade Federal do Amazonas

Afrânio Ferreira Neves Júnior
Universidade Federal do Amazonas

João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues
Universidade Federal do Amazonas

Suzy Cristina Pedroza da Silva
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO Este relato de experiência trata da oferta de um curso de especialização; voltado à formação de professores que atuam no ensino básico em escolas localizadas na região amazônica. Descreve nossas vivências didático-pedagógicas, institucionais e regionais as quais compõem o trabalho desenvolvido. Neste contexto, requer de nós um olhar diferenciado sobre as necessidades formativas dos cursistas, considerando dificuldades de acesso, o tempo dedicado à sala de aula, turnos de trabalho, o aperfeiçoamento de suas práticas, e as condições que influenciam a formação continuada.O objetivo deste relato é evidenciar os resultados obtidos pelos cursistas a partir de sua participação, nas disciplinas que compõem o núcleo básico da estrutura curricular do curso, bem como avaliar a atuação de professores e tutores, no decorrer deste período. É importante pontuar alguns aspectos que envolvem o processo formativo dos cursistas, que residem em áreas ribeirinhas, acessíveis apenas por transporte fluvial, aéreo e terrestre ou pelas combinações entre eles, para compreender suas dificuldades de acesso e permanência no curso. Para fins deste relato, realizamos um recorte da oferta das três primeiras disciplinas para avaliarmos, a atuação da coordenação, dos professores, tutores e alunos nesse contexto. Neste sentido, acompanhamos os professores, tutoras e cursistas, concluindo que os professores atenderam, do ponto de vista didático-pedagógico, aos objetivos das disciplinas, integrando conteúdos às ementas com foco no uso das tecnologias digitais no ensino básico. Em relação aos tutores, observamos um trabalho dedicado, com presença constante nos grupos, escuta ativa e sensível. Quanto aos cursistas, verificamos que parte deles conseguiu conciliar vínculos profissionais e as demandas formativas, obtendo aprovação, e outros abandonaram o curso ou foram reprovados por não realizarem as atividades. Para os cursistas que participaram da disciplina, mas não obtiveram aprovação, foram oferecidas possibilidades de dependência e repercurso, visando à aprovação nas disciplinas.

Palavras-chave: coordenação. formação. região amazônica. tecnologias.

CC BY

1. INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência foi estruturado a partir das nossas vivências em um curso de especialização a distância, voltado para professores do ensino básico e que se relaciona com a Trilha Temática V – Formação Docente para Atuação na EAD: práticas e experiências na formação de professores para a EAD, com destaque para abordagens pedagógicas inclusivas. O objetivo deste relato é evidenciar os resultados obtidos pelos cursistas a partir de sua participação, nas disciplinas que compõem o núcleo básico da estrutura curricular do curso, bem como avaliar a atuação de professores e tutores, no decorrer deste período.

Neste cenário, consideramos importante ressaltar as condições que envolvem o processo formativo e a dinâmica de trabalho na coordenação, compartilhada com os professores formadores, face ao contexto de oferta do curso: o atendimento a cursistas residentes em áreas de difícil acesso, onde os rios se transformam em estradas e a distâncias geográficas se impõem; sendo necessário ofertas de cursos de formação continuada que atendam às demandas e desafios enfrentados por eles. Assim, compreendendo o processo formativo; como uma forma de inclusão, no sentido amplo de participação e oportunidade de acesso à formação continuada.

O curso de especialização objetiva promover a formação continuada de professores da rede pública de ensino, no contexto de uso integrado ao processo de ensino e aprendizagem. O projeto pedagógico foi construído por uma equipe de professores que atuam na modalidade a distância, sendo aprovado nas instâncias institucionais, inicialmente, ofertado em seis municípios, onde há infraestrutura de Polos de Apoio Presencial/UAB.

A partir de sua aprovação, iniciamos o processo seletivo de alunos por meio de provas objetivas. O processo seletivo de tutores e professores para atuação no curso, considerou suas experiências, currículo, e no caso dos tutores, realização de entrevistas.

2 A EXPERIÊNCIA COMO COORDENADORA DO CURSO

A experiência como coordenadora do curso de especialização, inicia-se em 2024, quando foi formado um grupo de trabalho responsável pela elaboração da proposta pedagógica. Se constituiu em um trabalho minucioso, coletivo, e exigiu de todos o tempo necessário para compor a proposta pedagógica, considerando as diferentes áreas de conhecimento do currículo do ensino básico. O trabalho desenvolvido foi fruto do alinhamento pedagógico entre a coordenação e os professores, na tessitura do projeto. De acordo com Clementino (2005),

> Os coordenadores de curso desenvolvem, portanto, a função de coordenador pedagógico, a relevância do seu papel está em gerir e auxiliar a equipe a desenvolver o curso com mais qualidade, preocupando-se principalmente com o processo de ensino-aprendizagem, fazendo sempre necessário o diálogo constante a fim de redirecionar e reavaliar posturas, materiais, ou desempenhar outras adequações que se mostrem necessárias.

Assim, no decorrer deste processo desenvolvemos diversas ações, que envolveram a oferta disciplinar, perpassando a construção da arquitetura pedagógica do curso, a produção das salas, metodologias ativas e estratégias inovadoras, considerando o aluno como sujeito da sua aprendizagem, o professor como mediador do conhecimento e os tutores como apoio pedagógico no acompanhamento das atividades, fóruns, avaliações. Para (AZEVEDO & SATHLER, 2008),

> Deve-se evitar fazer da educação a distância uma simples distribuição e armazenamento de conteúdos na forma digital.Para tanto, é fundamental que coordenador esteja atento e acompanhe cotidianamente os processos de produção de conteúdo e as estratégias de aprendizagem no âmbito do curso.

E neste sentido definimos uma rotina de acompanhamento aos professores e suas práticas, produção das salas, materiais didáticos, na perspectiva da integração das tecnologias digitais ao ensino básico. Realizamos o acolhimento aos alunos, durante um encontro síncrono, em que apresentamos a universidade e seus espaços, para que os alunos pudessem construir uma relação de pertencimento ao curso. De acordo com (AZEVEDO; SATHLER, 2008 apud BARROS, 2006)

> O coordenador é o gestor acadêmico, sendo responsável por administrar e organizar eventos acadêmicos, assim como as reuniões, atendimento aos docentes e alunos. Cuidar da imagem do curso, fazer a gestão em relação às diretrizes do MEC, especialmente quanto ao reconhecimento do curso e outras avaliações. (AZEVEDO; SATHLER, 2008 apud BARROS, 2006).

Seguindo esse princípio, foi realizada a apresentação do curso e dos professores que ministraram as disciplinas do primeiro módulo, visando não apenas o repasse de informações, mas a formação de vínculos entre a coordenação, os professores, tutores e cursistas.

Os professores formadores produziram material didático digital para compor a sala, realizaram encontros síncronos com os cursistas durante a oferta disciplinar, com o apoio das tutoras, priorizaram a escuta dos alunos, sanando dúvidas relacionadas ao conteúdo e às atividades; enfatizando a importância do diálogo aberto e presente, estreitando os vínculos formados entre o professor e os cursistas.

Ao final de cada disciplina, os cursistas responderam a um questionário de avaliação, com foco na atuação do professor. Após a conclusão das respostas, os professores elaboraram o relatório final da disciplina, considerando as respostas dos alunos, pontuando-as e analisando-as, sob o ponto de vista discente, refletido sobre seu trabalho, no decorrer da oferta. Todas essas ações foram acompanhadas pela coordenação do curso refletindo na tomada de decisões.

3 O DESEMPENHO DAS TUTORAS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES FORMADORES E AOS CURSISTAS

As tutoras foram selecionadas por meio de um processo seletivo e participaram de um curso de formação voltado para o desenvolvimento das ações da tutoria. A formação inicial das tutoras ocorreu no AVA, pautada na usabilidade dos recursos tecnológicos; orientação quanto ao acompanhamento dos cursistas.

No exercício de suas funções, as tutoras acompanharam os professores, participaram da abertura das disciplinas e estiveram presentes nos encontros síncronos. Atuaram como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem, buscando, em conjunto com os docentes, esclarecer as dúvidas apresentadas pelos cursistas, criar estratégias de aprendizagem; e acompanhar o desempenho dos alunos nas atividades propostas. Segundo Perrenoud (2000, p. 139), o papel do tutor em ambiente de ensino virtual é "mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender, concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem".

Neste contexto, as tutoras estabeleceram uma relação próxima e constante com os grupos de alunos sob sua responsabilidade, criaram estratégias pedagógicas; para atender os cursistas que apresentaram dificuldades nas disciplinas. O atendimento aos cursistas ocorreu por meio da sala de aula virtual, mensagens, e-mail e Whatsapp, assegurando uma comunicação ágil e acessível. Além disso, desempenharam um papel fundamental na organização dos grupos de cursistas, respondendo de forma regular e consistente às demandas apresentadas pelos estudantes. De acordo com Campos et als., o tutor deve "apoiar e estimular a aprendizagem, por meio de mensagens de suporte que valorizem e encorajem a participação pessoal e grupal, elucidando os desafios da educação on-line".

4 A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DO CURSO

Os professores participaram da elaboração do projeto pedagógico, em que foi definida a arquitetura pedagógica do curso, consoante, a definição de CARVALHO, ARAGON E MENEZES (2005), " são antes de tudo, estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software educacional, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço". Corroborando com a definição dos autores, no que tange a abordagem pedagógica, no que diz respeito as suas práticas, os professores, realizaram inovações, criaram estratégias diversificadas, utilizaram a inteligência artificial como recurso, privilegiaram o diálogo aberto com os cursistas e tutores. Entende-se, conforme Behar (2009), que "o papel do professor é desenvolver estratégias, por meio de AVAs para acompanhar, sistematizar e construir novas possibilidades no processo de aprendizagem, intervindo sempre que necessário no desenvolvimento cognitivo do aluno".

Neste sentido, afirmarmos que os professores formadores, durante as disciplinas, efetivamente; se comprometeram com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, evidenciado nos resultados alcançados.

5 O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO MÓDULO I

No Módulo I, as disciplinas foram ofertadas e ministradas de forma individualizada. Nesse período, foram disponibilizadas duas disciplinas do núcleo comum, com carga horária de 45h, além de uma obrigatória, com carga horária de 60 horas.

Cabe destacar que a primeira disciplina teve como objetivo principal ambientar os cursistas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, proporcionando familiarização com suas funcionalidades e recursos, de modo a favorecer a adaptação inicial ao formato de ensino a distância.

Nas três ofertas obtiveram-se bons resultados em relação à aprovação dos alunos que permaneceram no curso, participaram das atividades em grupo, das apresentações dos seminários, responderam aos fóruns, cumpriram os prazos, demonstraram disciplina e compromisso ao longo do processo formativo. Verificou-se que, mesmo com todo o aparato institucional houve registro de evasão de alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do acompanhamento da coordenação do curso, em relação aos alunos, professores e tutores, verificamos que a inter-relação entre os sujeitos situou-se no âmbito de uma trajetória, que envolveu a todos em distintos papéis, que se entrelaçaram à medida em que o professor formador organizou a sala no ambiente virtual, fez a curadoria dos conteúdos, desafiou os alunos a construir conhecimentos, alcançar novos patamares de aprendizagem e manteve a proximidade com eles, priorizando os vínculos necessários, por meio da dialogicidade.

Esse entrelaçamento exigiu do cursista disciplina, autonomia, adaptação às mudanças na forma de gerir sua aprendizagem, organização e controle do tempo, engajamento e diálogo com os demais sujeitos presentes nesse processo; professor, tutor e seus pares. Constatamos que a evasão, a desistência e a reprovação ocorreram dentro de um processo de não adaptação às especificidades da EaD, condições de acesso à

internet e identificação com a proposta pedagógica do curso, que revelaram-se determinantes no processo de permanência no mesmo.

E, no que tange ao trabalho das tutoras, observamos; que o trabalho de acompanhamento aos cursistas esteve pautado pela responsabilidade, compromisso, engajamento, motivação, empatia, o que contribuiu para a permanência dos alunos, evolução de suas aprendizagens, fortalecimento de vínculos e desenvolvimento da autonomia.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que futuras ofertas considerem estratégias de acompanhamento mais personalizadas, a fim de fortalecer os vínculos entre alunos, tutores e docentes, além de ampliar mecanismos de apoio que minimizem os obstáculos identificados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. B. & SATHLER, L. **Coordenação de curso em EAD: novos papéis**. V Congresso brasileiro de ensino superior à distância, 60 º Seminário Nacional ABED de educação à distância, 2008.

BEHAR. Alejandra Patrícia (orgs.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAMPOS. Gilda Helena Bernardino. ROQUE. Gianna Oliveira.AMARAL. Sérgio Botelho do. **Dialética da Educação a Distância** - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2007.

CLEMENTINO, A. **Gestão Pedagógica de Cursos em EaD**. IN:12º.Congresso Internacional de Educação a Distância, 2005, Florianópolis. Anais. Florianópolis: 2006.

NEVADO. Rosane Aragon; CARVALHO.Marie Jane Soares, MENEZES. Crediné Silva de. **Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para a formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007, 1ª ed.

PERRENOUD, P. **Dez competências para ensinar: convite a viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET. Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as regulações orgânicas e o processo cognoscitivos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico** - 23ª ed. rev. e atual.- São Paulo: Cortez, 2007.

Sobre os autores

Selma Maria Nascimento Evangelista.
Professora licenciada em Pedagogia, possui Mestrado em Educação pela Universidade

Federal do Amazonas. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha Tecnologias digitais para a EAD. Atua no CED - Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas, onde exerce a função de Coordenadora de Curso de Pós-Graduação, desenvolvendo ações voltadas para a formação continuada de professores. Pesquisadora na área de tecnologias digitais voltadas para a formação de professores na cultura digital. Participa do Grupo de Pesquisa Eduacação Tecnológica: metodologia, ferramentas, pedagogia e gestão e do Núcleo de Estudos Educação na Cultura Digital (CNPq).
Email: selmanascimento@ufam.edu.br

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker
Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior da Amazônia - IESA/FMF (2004); com Especialização em Gestão da Educação - FACED/UFAM (2007), Mestrado em Educação - PPGE/UFAM (2015) e Doutorado em Educação - PPGE/UFAM (2020) na Linha de Formação e Práxis do Educador com ênfase em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. É Professora de carreira da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, com atuação no Centro de Educação a Distância - CED desde 2007. Dedica-se aos estudos sobre Ergonomia Cognitiva, Educação a Distância e Tecnologias da Inteligência. Participa do Grupo de Pesquisa Educação Tecnológica: metodologia, ferramentas, pedagogia e gestão e do Núcleo de Estudos Educação na Cultura Digital (CNPq). Coordena o Programa de Extensão Escola de Formação do Centro de Educação a Distância / Ufam. Tem experiência em Educação, atuando principalmente na área de Educação a Distância e Novas Tecnologias de Comunicação Digital.
Email: aliuandra@ufam.edu.br

Afrânio Ferreira Neves Júnior
Possui Doutorado em Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas) pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ (2008), Mestrado em Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas) pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ (2006) e Graduação em Agronomia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2003). Foi bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado - PNPD/MEC/CAPES (2008-2009). Atualmente é Professor Associado 4 da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Física e Conservação do Solo, atuando principalmente nos seguintes temas: manejo e conservação do solo, recuperação de áreas degradadas, indicadores de qualidade do solo e levantamento e classificação de solo. Atuou pelo MEC na supervisão e avaliação de polos de apoio presencial. Atualmente é Avaliador do SINAES e Certificador do INEP (ENEM). Também atua como Avaliador de Curso do Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM.
Email: anevesjr@ufam.edu.br

João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues
Possui graduação em Licenciatura Em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2006), mestrado em Ciências Biológicas (Botânica) pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (2009) e doutorado sanduiche em Ciências de Florestas Tropicais pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia e Universidade da Califórnia - Berkeley (2013). Atualmente é Professor Associado III da Universidade Federal do Amazonas, Coordenador UAB/UFAM e Diretor do Centro de Educação a Distância. Tem

experiência na área de Botânica, com ênfase em Ecofisiologia Vegetal e Educação, com ênfase em Educação a Distância.
Email: joaovictor@ufam.edu.br

Suzy Cristina Pedroza da Silva
Professora do Ensino Superior. Possui Pós-Doutorado na Área Ambiental (UFAM em 2018). É Doutora em Geociências Aplicadas pela Universidade de Brasília - UnB em 2014. Mestre em Agricultura e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas em 2006. Possui Bacharelado em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Amazonas em 2003 e Licenciatura em Geografia pela UNIP em 2020. Atualmente é professora do CED (Centro de Educação a Distância) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Ministra disciplinas e atua na Área Ambiental (Educação Ambiental), Geografia Urbana e de Geoprocessamento Aplicado. É coordenadora do LAPEXGEO - Laboratório De Pesquisa e Extensão Em Geoprocessamento e Análises Ambientais.
Email: suzyycris@ufam.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

TECENDO PLANEJAMENTO, CULTIVANDO PRESENÇAS E ESCUTAS: JORNADAS E ROTINAS COM OS POLOS UAB

Carmen Maria Cipriani Pandini
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Ivoneti da Silva Ramos
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

RESUMO. Este relato de experiência apresenta o resumo das visitas realizadas aos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vinculados à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), entre março e junho de 2024. As visitas tiveram como objetivo acompanhar a implementação dos cursos ofertados, avaliar a infraestrutura dos polos, promover o engajamento dos estudantes e articular novas ofertas. Durante as visitas, foram observadas questões como a permanência estudantil, a atuação dos tutores, a organização das atividades complementares, a comunicação entre os polos e a coordenação, além da previsão de custeio nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA) dos municípios. Também foram discutidas melhorias na infraestrutura, uso de laboratórios, integração pedagógica e estratégias para fortalecer a identidade institucional dos estudantes com a UDESC, bem como atuar para fortalecer a identidade dos polos como espaço acadêmico ampliado. Os encaminhamentos definidos em cada polo visam aprimorar a qualidade da oferta dos cursos na modalidade a distância, fortalecer parcerias locais e garantir condições adequadas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Palavras-chave: Gestão. Planejamento. Monitoramento. Pertencimento. Polos.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma síntese das visitas realizadas aos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), entre os meses de março e junho de 2024. Essas visitas foram realizadas como parte do planejamento estratégico da Coordenação UAB, com o propósito de acompanhar a implementação dos cursos ofertados com fomento da UAB, bem como avaliar as rotinas administrativas, pedagógicas e financeiras dos polos e coletar informações para revisão do planejamento estratégico para o período da gestão 2024-2028.

Na Educação a Distância, segundo Moore & Kearsley (2013), as ações são desempenhadas por um conjunto de profissionais, cujas atribuições possuem um objetivo

CC BY

comum. Estas atividades devem ser implementadas com base um planejamento estratégico consistente, aliado a um sistema avaliativo constante, que leve em conta o todo organizacional. Os autores propõem uma visão de Educação vinculada ao conceito sistêmico de desenvolvimento onde a cultura e a missão da organização, sua estrutura e seu funcionamento possam favorecer experiências integradas e harmônicas, uma comunicação bidirecional, cujos arranjos organizacionais se articulem com diálogo e cooperação desde o início.

Para Moore & Kearsley (2013), na estrutura organizacional é preciso considerar os macrofatores, ou seja, as "grandes forças" que interagem em um sistema que envolve os vários níveis e fases – antes da operacionalização, do desencadeamento das ações e na avaliação, sendo que se tornam necessárias algumas decisões importantes que se refere, entre outros aspectos, à cultura e à missão dessa organização.

Durante os encontros realizados nos polos, tomamos o cuidado de respeitar o lugar de cada sujeito e de cada setor, porém sem perder de vista que cada parte é importante para a constituição de um todo harmonioso. Foram abordados aspectos essenciais para o fortalecimento da educação a distância, as relações intra e inter institucionais, a infraestrutura dos polos, o engajamento dos estudantes, a atuação dos tutores e professores, possibilidades de novas ofertas e a previsão de custeio nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA) dos Municípios, entre outros aspectos. Além disso, foram discutidas estratégias para promover a identidade institucional, a permanência estudantil e a integração entre os diversos atores envolvidos no processo educativo que busca contribuir para o aprimoramento contínuo da oferta de cursos, para o planejamento das atividades e para a consolidação da EAD na UDESC.

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, que, segundo Triviños (1987), permite ao pesquisador obter informações de forma flexível, favorecendo a liberdade de expressão do entrevistado e, ao mesmo tempo, garantindo que os principais pontos do roteiro sejam contemplados. Foram entrevistados 20 coordenadores de polo, 02 tutores presenciais, 02 diretoras de escolas onde o polo está localizado e 03 secretárias de educação dos municípios. Para a construção do texto do relato foi feita a análise qualitativa das informações, que é entendida como um processo interpretativo que busca identificar

sentidos, padrões e significados nas falas e registros, indo além da simples descrição dos dados (MINAYO, 2012).

Essa análise foi complementada com pesquisa bibliográfica, que é a investigação sistemática de produções acadêmicas, científicas e técnicas já publicadas sobre o tema, possibilitando a fundamentação teórica, a ampliação da compreensão do objeto de estudo e o diálogo crítico com diferentes autores (Gil, 2008), para compreender os fenômenos na dimensão da sua contemporaneidade, realidades e particularidades.

2 DO CONCEITO À CAMINHADA: PRESENÇA, ESCUTA E PLANEJAMENTO

A construção de políticas e práticas voltadas às práticas de educação a distância não exige apenas planejamento de ações e sua implementação, exige uma compreensão aprofundada dos contextos em que essas ações acontecem e se concretizam.

Nesse sentido, Neder (2009), afirma que quando tratamos da EaD, é preciso sempre pensar a educação em toda a sua extensão e situá-la em num contexto socioeconômico e político-cultural, procurando compreender as relações que ali se estabelecem. Nessa direção, entende-se que é preciso reconhecer os polos de apoio presencial como espaços ampliados “que envolvem níveis decisórios hierárquicos, interações entre os setores partícipes, assimetria nas demandas, entre outras especificidades” (KUNÜPPEL, 2017, p. 286).

Nesta perspectiva, os registros realizados ao longo do semestre, encontram-se ancorados em bases teóricas que fundamentam a educação e as relações dos agentes envolvidos, bem como no PDI da UDESC (2022-2026), que tem como princípios norteadores a transparência, a ética e uma base de excelência e qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão. As visitas realizadas nos polos da UDESC, foram marcadas por uma escuta atenta e os dados encontram ressonância Decreto no. 5.800, de 08 de junho de 2006, que cria o Sistema UAB cujos, onde dois dos cinco eixos estruturantes tratam do “Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios” e criam bases para gerar contribuições para a investigação em Educação Superior a Distância no País.

A UDESC ingressou no Sistema UAB em 2011, com oferta de Pedagogia do Centro de Educação a Distância. A partir de 2017 ampliou seu portfólio com a oferta de mais 6 cursos, ampliando, por conseguinte, a sua capilaridade dentro da própria Universidade, com a associação de novos centros de ensino.

A articulação entre os atos normativos, a teoria e prática nos permitiu refletir sobre os desafios, mas também sobre o impacto no desenvolvimento dos territórios com a presença de uma universidade pública e gratuita nos seus diferentes contextos sócio-políticos. Intuiu-se que, um atendimento equitativo e de qualidade, prescinde de planejamento estratégico, que é um componente importante na materialização de ações, para a solidez das relações institucionais e o fortalecimento da identidade dos polos.

Segundo Knüppel (2017),

> a identidade de um polo caracteriza-se pelas diferenças em relação ao que é e ao que deverá se constituir, sem cristalizar modelos, em uma perspectiva de transformação, para se ascender a outro patamar, frente às exigências de um mundo moderno e contraditório.

A valorizando a construção dessas identidades, que são plurais e constitutivas de valores e culturas híbridas estão prenhes de histórias, sentimentos e experiências ímpares nas intenções e nos ritmos que são dados aos projetos e processos.

A dinâmica de trabalho da Coordenação do Programa na UDESC se baseia em uma gestão integrada e democrática, considerando os diferentes níveis e esferas da gestão (Sartori e Roesler, 2005), e com uma avaliação contínua, estreitando relações, oferecendo possibilidades não só de formação inicial, mas também continuada e permanente. O propósito sempre foi trabalhar em rede levando programas de extensão, debates e oficinas nas diferentes áreas para potencializar o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e aprimorar conhecimentos, mas acima de tudo, auxiliar na construção e no fortalecimento da identidade destes polos.

2.1 Relato de Experiência: jornada pelos cursos da UDESC nos polos UAB

Entre os meses de março e junho de 2024, foram realizadas visitas técnicas a 20 polos de um universo de 25 polos com cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vinculados à UDESC (80% dos polos visitados), como parte do planejamento estratégico da Coordenação UAB. As visitas tiveram como objetivo acompanhar a implementação dos

cursos ofertados, avaliar as condições de infraestrutura, promover articulações institucionais e levantar demandas pedagógicas e administrativas. Por questões de agenda, dos 25, cinco polos alguns tiveram as visitas reprogramadas e não estão contidos neste relato.

Participar das visitas aos polos UAB foi uma experiência profundamente enriquecedora, tanto do ponto de vista profissional quanto humano. Pode-se vivenciar de perto a realidade de diferentes contextos educacionais, dialogar com diversos atores envolvidos na educação a distância e refletir sobre os desafios e as potências dessa modalidade e da rede que se formou. Cada polo visitado revelou uma identidade própria, marcada por suas condições estruturais e culturais especificas, pelo engajamento das equipes locais e pelas histórias dos estudantes. Em muitos momentos, era perceptível que a visita representava mais do que uma ação de acompanhamento; era também um gesto de escuta, de acolhimento e valorização do trabalho que vem sendo realizado nos territórios de forma responsável e democrática.

Durante os encontros, foram observadas questões recorrentes como a necessidade de fortalecimento da identidade institucional dos estudantes, a organização de atividades complementares, a atuação dos tutores presenciais, e a comunicação entre os polos e a universidade. Também foram discutidas estratégias para mitigar a evasão, melhorar o acesso a equipamentos e garantir a validação das atividades extracurriculares e questões do monitoramento, como a previsão na Lei Orçamentária Anual (LOA) dos municípios, mantenedores dos polos.

Em muitos polos, há entusiasmo e expectativa com a chegada de novas turmas, mas em 100% dos entrevistados há a preocupação com a sustentabilidade financeira e essa realidade reforça a necessidade de diálogo constante da coordenação do polo com os mantenedores. No caso, todos os polos (100%) visitados nesta etapa do planejamento estratégico apresentaram previsão de custeio na Lei Orçamentária Anual (LOA) para o exercício de 2025. Essa constatação reforça o comprometimento da gestão municipal[1] com a manutenção e o desenvolvimento das atividades da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo um fator essencial para a continuidade das ofertas e para a viabilidade das novas articulações previstas. A garantia de uma previsão orçamentária em todos os polos

[1] Destaca-se que hoje todos os polos atendidos pela UDESC são mantidos pelos governos municipais.

visitados também indica uma articulação prévia eficaz entre as coordenações locais e os órgãos responsáveis pela gestão pública, contribuindo para a sustentabilidade institucional da modalidade a distância.

As conversas com tutores, coordenadores de polo e secretarias municipais evidenciaram preocupações com a evasão, a dificuldade de acesso a equipamentos, a sobrecarga de atividades e a necessidade de maior e constante integração entre as IES e os polos. Em contrapartida, também emergiram relatos de iniciativas inspiradoras que estão em desenvolvimento nos polos, como oficinas de contação de histórias, rodas de conversa sobre saúde mental, ações de pertencimento, formação de professores da rede, entre outras. Ficou bastante evidente o papel da tutoria presencial e da coordenação local como elos entre os estudantes e a universidade. Em vários polos, percebe-se o quanto a atuação sensível e proativa desses profissionais faz diferença na permanência e no sucesso dos estudantes. Também, chamou atenção a importância de fortalecer a comunicação institucional no relato dos 70% dos coordenadores de polos. Evidenciou-se como essencial garantir que todas as atividades complementares sejam reconhecidas e valorizadas como parte da formação, indicado em 100% dos polos visitados e que esse item da formação tivesse orientação detalhada já no início do Curso por meio de mídias complementares para além do site da IES.

Durante a análise dos registros das visitas, observou-se que, embora os termos "identidade" e "pertencimento" não apareçam com frequência literal nos documentos, sendo muitas vezes empregados como “integração” ou “aproximação” ou “engajamento”, em pelo menos oito polos (40%) essas palavras foram mencionadas diretamente em associação às atividades complementares, justamente a ação que indicaram que necessita de maior atenção. Nessas falas, os conceitos foram mobilizados como estratégias para fortalecer o vínculo dos estudantes com a universidade e com o espaço do polo, reiterando a preocupação com a construção de uma identidade institucional e com o sentimento de pertencimento.

Ações tais como: oficinas, rodas de conversa, visitas técnicas, incentivo a participação de eventos científicos e acadêmicos e encontros presenciais, com a inclusão de egressos podem ser planejadas com o intuito de promover maior engajamento dos estudantes, contribuir para sua permanência nos cursos e continuar o vínculo com os

estudantes egressos, oferecendo oportunidades de formação continuada. Esses fatores revelam que, mesmo em contextos diversos, há uma necessidade de valorização crescente da dimensão afetiva e comunitária no planejamento pedagógico da educação a distância. Portanto, configura-se aqui a primeira lacuna a ser promovida a desafio: *o planejamento e a valorização das atividades complementares, compreendidas não apenas como requisito curricular, mas como parte fundamental da ação formativa que fortalece o sentimento de pertencimento e a identidade dos estudantes com a UDESC*.

Nesse quesito, a UDESC estimula que os polos elaborem seu planejamento estratégico semestral das atividades acadêmicas, com o objetivo de movimentar o polo como unidade orgânica de ensino e fortalecer o vínculo dos estudantes com o espaço institucional. Assim, identifica-se mais uma lacuna que se converte em desafio para as ações estratégicas da UDESC, em estreita relação com a questão já apontada acerca do planejamento e da valorização das atividades complementares que seria: *atuar no sentido de parceria na organização das atividades vinculados aos cursos e as Unidades de ensino que oferecem os cursos, aos professores e seus projetos de pesquisa e de extensão*.

Apesar de saber que os desafios são constantes e itinerantes, ao final de cada visita, a sensação de que a UDESC está construindo, coletivamente, uma rede para uma educação pública mais acessível, inclusiva e conectada com as realidades locais. Esse relato não é um simples registro das ações realizadas, mas também um convite à reflexão sobre como podemos seguir aprimorando nossas práticas e fortalecendo os vínculos entre universidade, polos e comunidades de modo que um dos programas mais inclusivo do Brasil – a UAB/CAPES.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As visitas realizadas aos 20 polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vinculados à UDESC permitiram uma análise abrangente das condições de oferta dos cursos na modalidade a distância. A partir da observação direta e dos diálogos com os atores locais, foi possível identificar demandas estruturais, pedagógicas e administrativas que impactam diretamente na qualidade da formação dos estudantes. Esse conjunto de iniciativas reforça o compromisso institucional com a melhoria contínua da educação a distância, evidenciando a importância do planejamento estratégico, da escuta ativa e da

atuação colaborativa entre os atores da universidade, dos polos, dos mantenedores e das comunidades locais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>.Acesso em: 19 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KNÜPPEL, M. A. C. Polos de Educação a Distância no Brasil: Identidade E Representação. Em Rede - **Revista De Educação a Distância**, 4(2), 285–302, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.53628/emrede.v4i2.254MINAYO. Acesso em: 19 de set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOORE, M. G. & KEARSLEY, G. **Educação a distância:** sistemas de aprendizagem (3ª ed.). São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NEDER, M. L. C. **A Formação do Professor a distância:** desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SARTORI, A., ROESLER, J. **Educação Superior a Distância:** gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**.** Tubarão: Editora Unisul, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UDESC, **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2022-2026**. Disponível em: https://www.udesc.br/pdi. Acesso em: 18 set. 2025.

Sobre os autores

Carmen Maria Cipriani Pandini possui Licenciatura em Pedagogia (FURB) e Doutorado em Ciências da Educação (Uminho – PT). É professora adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina, lotada no Departamento de Pedagogia do Centro de Educação a Distância. Coordena o Laboratório Multidisciplinar de Desenho e Soluções Didáticas para a Educação Híbrida, Aberta e a Distância – Multi.Lab.EHAD e o Grupo de Pesquisa – CNPQ “Co-Design e Educação. Atualmente é Coordenadora Geral UAB na UDESC e professora do PROFEI/UDESC.

Ivoneti da Silva Ramos possui bacharelado em Ciências Econômicas (UFSC) e Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (UDESC). É professora adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina, lotada no Departamento de Administração Pública do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômica. É diretora de Extensão do Centro de Ensino Superior do Meio-Oeste (UDESC). Atualmente é

Coordenadora Adjunta na UDESC e coordenadora do projeto de cultura Udesc Circular e do programa de extensão Habilis.

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a a, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

EDUCAÇÃO HÍBRIDA NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DIGITAL: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO E A INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA EM SÃO LUIS/MA

HYBRID EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL EDUCATION POLICY: PATHWAYS TO INNOVATION AND INCLUSION IN SÃO LUÍS/MA PUBLIC SCHOOLS

EDUCACIÓN HÍBRIDA EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN DIGITAL: CAMINOS PARA LA INNOVACIÓN Y LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA EN SÃO LUÍS/MA

Rosinete de Jesus Silva Ferreira
Universidade Federal do Maranhão

Ana Carolina Correia Almeida
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa realizada com professores da rede pública de São Luís (MA). O objetivo foi investigar como os docentes compreendem e vivenciam a educação híbrida no contexto da Política Nacional de Educação Digital (PNED). A investigação combinou revisão de literatura, análise documental de legislações e diretrizes oficiais, além de questionário eletrônico com questões abertas e fechadas. Os dados foram organizados em eixos temáticos — perfil profissional, infraestrutura, práticas pedagógicas, desafios e potencialidades — e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam barreiras estruturais, como falta de infraestrutura tecnológica, desigualdade de acesso e carência de formação docente, mas também apontam possibilidades de inovação pedagógica, ampliação do protagonismo estudantil e flexibilização do tempo e espaço de aprendizagem. Conclui-se que a educação híbrida, embora limitada por desigualdades históricas, configura-se como alternativa promissora para democratizar o acesso ao conhecimento e fortalecer práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

Palavras-chave: Educação híbrida. Educação pública. Tecnologias digitais. Formação docente.

ABSTRACT. This article presents the results of a qualitative study conducted with public school teachers in São Luís (MA). The aim was to investigate how teachers understand and experience hybrid education within the context of the National Digital Education Policy (PNED). The research combined a literature review, documentary analysis of legislation and official guidelines, as well as an online questionnaire with both open- and closed-ended questions. The data were organized into thematic categories — professional profile, infrastructure, pedagogical practices, challenges, and potentialities — and analyzed using content analysis techniques. The findings highlight structural barriers, such as lack of technological infrastructure, unequal access, and insufficient teacher training, but also point to possibilities for pedagogical innovation, the enhancement of student agency, and greater flexibility in learning time and space. It is concluded that hybrid education, although constrained by historical

inequalities, emerges as a promising alternative for democratizing access to knowledge and strengthening more critical and inclusive pedagogical practices.

Keywords: Hybrid Education. Public Education. Digital Technologies. Teacher Training.

RESUMEN. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada con profesores de la red pública de São Luís (MA). El objetivo fue investigar cómo los docentes comprenden y experimentan la educación híbrida en el contexto de la Política Nacional de Educación Digital (PNED). La investigación combinó revisión de literatura, análisis documental de legislaciones y directrices oficiales, además de un cuestionario electrónico con preguntas abiertas y cerradas. Los datos fueron organizados en ejes temáticos — perfil profesional, infraestructura, prácticas pedagógicas, desafíos y potencialidades — y analizados mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados evidencian barreras estructurales, como la falta de infraestructura tecnológica, la desigualdad en el acceso y la carencia de formación docente, pero también señalan posibilidades de innovación pedagógica, la ampliación del protagonismo estudiantil y la flexibilización del tiempo y del espacio de aprendizaje. Se concluye que la educación híbrida, aunque limitada por desigualdades históricas, se configura como una alternativa prometedora para democratizar el acceso al conocimiento y fortalecer prácticas pedagógicas más críticas e inclusivas.

Palabras clave: Educación Híbrida. Educación Pública. Tecnologías Digitales. Formación Docente.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação tem experimentado transformações profundas impulsionadas pela expansão das tecnologias digitais e pela crescente digitalização da vida cotidiana. A chamada transformação digital no campo educacional ultrapassa o uso instrumental de dispositivos tecnológicos em sala de aula: ela implica uma reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre docentes e discentes e das práticas pedagógicas em si (Kenski, 2021; Moran, 2018).

Nesse cenário, o Brasil avançou ao instituir a Política Nacional de Educação Digital (PNED) por meio da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. A política estabelece diretrizes para a inclusão digital educacional, o desenvolvimento de competências digitais e o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2023). A PNED busca garantir o acesso equitativo às tecnologias digitais, reduzir desigualdades históricas no acesso à internet e a dispositivos, e fomentar práticas pedagógicas inovadoras que incorporem o uso crítico e responsável das tecnologias digitais no currículo da educação básica.

A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, acelerou esse processo ao demandar soluções emergenciais para continuidade do ensino. Vídeos do YouTube, podcasts, memes, blogs e outras mídias passaram a ser incorporadas às práticas pedagógicas,

revelando o potencial das linguagens digitais para ampliar a comunicação e a aprendizagem. Práticas como o uso de aplicativos, jogos educativos e metodologias ativas[1], como a sala de aula invertida, tornaram-se centrais naquele período. Nesse contexto, o ensino remoto emergencial pode ser compreendido como uma manifestação concreta do hibridismo cultural, uma vez que rompeu fronteiras tradicionais entre o lar e a escola, o virtual e o presencial, o formal e o informal (Canclini, 1997; Bacich & Moran, 2018).

A educação híbrida, assim, se consolidou como uma proposta metodológica que busca integrar momentos presenciais e online, promovendo uma aprendizagem mais ativa, personalizada e centrada no estudante. No entanto, persiste o questionamento: como esse modelo tem sido compreendido e vivenciado por professores de diferentes contextos? Que transformações ele tem, de fato, promovido diante das desigualdades estruturais que marcam a realidade educacional brasileira?

Com o intuito de aprofundar essa reflexão, este estudo investigou a percepção dos professores da rede pública da cidade de São Luís, capital do Maranhão, acerca da educação híbrida no contexto da implementação da PNED. Trata-se de compreender como esses profissionais avaliam os desafios, as possibilidades e as condições reais de efetivação de práticas pedagógicas híbridas em suas escolas.

O estado do Maranhão, apesar de avanços recentes, ainda apresenta índices desafiadores na educação básica. Em 2023, alcançou 3,7 no Ideb do Ensino Médio (18ª posição nacional), 4,1 nos anos iniciais e 4,8 nos finais do fundamental. As desigualdades estruturais persistem, dificultando a efetivação de políticas como a PNED. Em contrapartida, o estado tem investido em inovação, como a criação do Núcleo de Inovação e Educação Híbrida (2024) e a meta de universalizar a internet nas escolas até 2026. Tais iniciativas revelam esforço político relevante, embora sua efetividade dependa da continuidade dos investimentos e do acompanhamento dos planos educacionais.

Dessa forma, este artigo se propõe a analisar como os professores da rede pública de São Luís percebem a educação híbrida e as transformações que ela vem produzindo —

[1] De acordo com Moran (2015), as metodologias ativas são estratégias de ensino-aprendizagem que colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua participação, autonomia e protagonismo na construção do conhecimento. Nelas, o papel do professor é de mediador, orientando a aprendizagem por meio de situações práticas, reflexivas e colaborativas, que exigem a resolução de problemas, a tomada de decisões e a aplicação de conceitos em contextos reais ou simulados.

ou não — em suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade social e cultural que caracteriza a educação no Brasil.

2 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: CONCEITOS E PRÁTICAS

O conceito de educação híbrida, também denominado *blended learning*, vem se consolidando como uma das principais estratégias para integrar metodologias tradicionais e inovadoras, articulando de forma planejada e intencional, momentos presenciais e virtuais. Diferentemente de uma simples alternância entre atividades online e presenciais, o modelo híbrido pressupõe uma integração pedagógica significativa entre espaços, tempos, linguagens e recursos, promovendo uma experiência de aprendizagem contínua e coerente (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

De acordo com o Manual de Educação Híbrida do Ministério da Educação (2025), a educação híbrida caracteriza-se pela "combinação planejada de tempos, espaços, metodologias e recursos presenciais e digitais para potencializar a aprendizagem" (Brasil, 2025, p. 19). Ainda segundo o documento, diversas denominações — como ensino híbrido, ensino misto, aprendizagem híbrida, ensino semipresencial ou bimodal — refletem diferentes concepções, mas é fundamental compreender que educação híbrida não se resume a misturar presencial e online. Trata-se de uma abordagem que entende ensino e aprendizagem como processos interdependentes, integrados e contextualizados (Brasil, 2025, p. 18).

O Manual enfatiza, ainda, que a educação híbrida coloca os professores como protagonistas ativos, responsáveis por acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, promovendo ajustes e replanejamentos constantes nos momentos presenciais e virtuais. Nesse sentido, docentes não atuam apenas como motivadores, mas como mediadores e organizadores do processo educativo, utilizando metodologias inovadoras e participativas para potencializar a aprendizagem. Autores como Horn e Staker (2015) e Valente (2019) reforçam que a centralidade está na autonomia e protagonismo do estudante, rompendo com modelos de ensino transmissivos.

No contexto da escola pública, entretanto, a implementação da educação híbrida precisa considerar desigualdades de acesso, infraestrutura precária e carência de formação docente (Kenski, 2021; Lima; Silva, 2021). Assim, não se trata de importar modelos prontos, mas de desenvolver práticas contextualizadas, alinhadas às realidades

socioculturais locais. Segundo Bacich e Moran (2018), a educação híbrida envolve muito mais do que a reorganização logística das atividades escolares. Ela demanda uma reconfiguração do papel do professor, que se torna mediador do conhecimento, e dos estudantes, que assumem posturas ativas, investigativas e colaborativas.

O modelo híbrido pode ser implementado por meio de diferentes estratégias. A sala de aula invertida, (*Flipped classroom)*, configura-se como uma metodologia ativa que propõe a reorganização do tempo e do espaço escolar, deslocando a exposição inicial dos conteúdos para momentos fora do ambiente presencial e reservando o tempo presencial para aplicação prática, debates e resolução de problemas. Este modelo favorece o protagonismo discente e desenvolvimento de competências críticas. O segundo modelo é o de Rotações por Estações (*Station Rotation*) que organiza a sala em estações de aprendizagem, que alternam entre uso de tecnologias, mediação docente e atividades colaborativas, que amplia personalização, autonomia e trabalho em equipe (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). E o terceiro modelo é o Laboratório Rotacional (*Lab Rotation*), uma metodologia que divide os estudantes em grupos e alternam entre a sala de aula e espaços tecnológicos (laboratórios de informática ou tablets/laptops). Este modelo permite melhor aproveitamento da infraestrutura disponível e favorece acompanhamento mais próximo do professor (Staker, 2015; Moran, 2021).

Entretanto, o funcionamento desses modelos está diretamente condicionado à formação dos profissionais da educação. Como afirma o Manual de Educação Híbrida (BRASIL, 2025), “a qualificação dos professores é um dos pilares para a efetiva implementação da educação híbrida, sendo necessário investir em formação continuada com foco na cultura digital e no uso pedagógico das tecnologias” (Brasil, 2025, p. 29).

2.1 Convergência entre Educação Híbrida e a Política de Educação Digital

A expansão da Educação Híbrida no Brasil tem se fortalecido a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, e da criação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH), regulamentada pela Portaria MEC nº 865/2022 (Brasil, 2022). Ambas visam ampliar a inclusão digital, desenvolver competências para o século XXI e fomentar práticas pedagógicas inovadoras mediadas por tecnologias, evidenciando a convergência entre políticas públicas e os objetivos da Educação Híbrida.

A PNED estrutura-se em quatro eixos — Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação — que se articulam diretamente com os objetivos da Educação Híbrida, promovendo a integração de momentos presenciais e virtuais, o protagonismo estudantil e a flexibilidade do ensino. Entre os principais desafios, destacam-se barreiras infraestruturais e a insuficiência de formação técnico-pedagógica. Souza et al. (2025) enfatizam que, embora a Educação Híbrida ofereça caminhos inovadores e permita a reorganização do espaço educativo, fatores como conectividade instável, escassez de equipamentos e lacunas na capacitação docente comprometem sua consolidação. Muitos professores relatam dificuldades em integrar metodologias digitais ao planejamento tradicional, resultando em sobrecarga de trabalho e impacto negativo sobre o bem-estar profissional.

2.2 A Criação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida

A criação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH), regulamentada pela Portaria MEC nº 865/2022, converge com os princípios da Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023. Ambas visam promover a transformação digital da educação brasileira, com foco em equidade, desenvolvimento de competências digitais e inovação pedagógica. A RIEH pode ser compreendida como estratégia operacional da PNED, funcionando como plataforma de articulação entre União, estados e municípios para a efetivação de práticas pedagógicas híbridas.

O lançamento do Observatório Nacional de Educação Híbrida, em julho de 2025, representa um marco da RIEH. Com a função de monitorar, avaliar e fomentar a implementação de práticas híbridas, ele pode se consolidar como espaço estratégico de integração entre pesquisa, formação e prática pedagógica. Para cumprir esse papel, contudo, deve garantir transparência nos dados, articulação com universidades e institutos de pesquisa, além de escuta ativa de professores, estudantes e gestores escolares.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa, voltada à compreensão das percepções, experiências e práticas de docentes da Educação Básica pública de São Luís (MA) acerca da implementação da educação híbrida no período pós-pandêmico. A escolha dessa

abordagem justifica-se por sua capacidade de captar significados e interpretações atribuídos pelos sujeitos ao seu contexto educacional (Bogdan; Biklen, 1994).

O estudo foi desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital da Universidade Federal de Minas Gerais que pesquisa modelos formativos mediados por tecnologias digitais com foco em inclusão, inovação e equidade. A metodologia envolveu duas etapas principais:

Revisão de literatura e análise documental – foram considerados textos publicados entre 2020 e 2025, com destaque para Moran (2020), Bacich e Moran (2021), Kenski (2021) e Selwyn (2022). Também foram analisadas legislações e diretrizes do Ministério da Educação, como a Política Nacional de Educação Digital (BRASIL, 2023) e o Manual de Educação Híbrida (Brasil, 2025). A seleção obedeceu a critérios de atualidade, relevância temática e pertinência teórica.

Levantamento empírico – foi aplicado um questionário eletrônico a professores das redes municipal e estadual de São Luís, composto por perguntas abertas e fechadas. As questões foram organizadas em cinco eixos: 1) perfil profissional; 2) infraestrutura e condições de trabalho; 3) práticas pedagógicas; 4) desafios na implementação da educação híbrida; e 5) percepções sobre potencialidades da modalidade. O instrumento foi anônimo e não exigiu identificação, respeitando os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016.

A coleta ocorreu entre junho e agosto de 2025. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), que permitiu identificar padrões, recorrências e singularidades nas respostas dos participantes.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Perfil do docente no contexto escolar

A análise do perfil da amostra, composta por 18 respondentes, revela um predomínio de docentes do sexo feminino, em sua maioria mulheres cisgênero, com faixa etária concentrada entre 45 e 55 anos ou mais. Esse perfil indica um corpo docente experiente, com trajetória profissional que varia de 4 a 29 anos de atuação, especialmente nas redes estaduais de ensino. A maior parte dos professores possui graduação na área de sua atuação e leciona nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Língua

Inglesa, atuando predominantemente no Ensino Médio, seguido pelo Ensino Fundamental II e I. Esse panorama sugere que a experiência acumulada ao longo dos anos pode estar atrelada à persistência de práticas tradicionais de ensino, o que demanda mudanças significativas para a incorporação de metodologias inovadoras (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Nesse sentido, torna-se essencial o desenvolvimento de competências específicas voltadas à educação digital, capazes de ampliar a intencionalidade pedagógica e promover uma prática docente mais alinhada às demandas contemporâneas.

4.2 Formação e infraestrutura para a educação digital

No que concerne à formação e infraestrutura para a educação digital, a análise dos dados revela uma significativa heterogeneidade na formação dos docentes em educação digital. Enquanto alguns professores participaram de capacitações específicas voltadas para a educação híbrida, uma parcela expressiva nunca teve contato formal com essas práticas. Essa lacuna formativa compromete a atuação docente em ambientes digitais, especialmente no que diz respeito à mediação pedagógica e à adaptação de estratégias de ensino.

Paralelamente, observa-se que a infraestrutura tecnológica das escolas apresenta sérias limitações. Entre os principais obstáculos estão a instabilidade na conexão com a internet, a escassez de dispositivos digitais e a ausência de suporte técnico adequado. Esses fatores dificultam a implementação efetiva do modelo híbrido, sobretudo no contexto da escola pública.

Esses achados corroboram os alertas de Kenski (2021) e Lima e Silva (2021), que enfatizam a importância de considerar as desigualdades de acesso e as condições estruturais ao propor a adoção de metodologias digitais. Ignorar essas variáveis pode resultar na reprodução ou até no agravamento das disparidades educacionais já existentes.

De acordo com o Manual de Educação Híbrida do MEC (2025), a efetivação desse modelo pedagógico exige uma articulação planejada entre espaços, tempos, metodologias e recursos. O professor deve assumir o papel de mediador da aprendizagem, ajustando continuamente os momentos presenciais e virtuais com base no acompanhamento do desempenho dos estudantes (Brasil, 2025). Nesse sentido, a ausência de formação adequada e de suporte técnico limita a intencionalidade pedagógica — elemento central na concepção da educação híbrida defendida por Valente (2019).

4.3 Implementação e práticas da educação híbrida

Os dados revelam que a adoção de práticas híbridas ainda é incipiente nas escolas públicas, sendo observadas raras ou parciais integração entre atividades presenciais e online. Algumas estratégias mencionadas pelos docentes incluem sala de aula invertida, rotações por estações e uso de laboratórios rotacionais ou plataformas digitais como Google Classroom e Canvas. Entretanto, muitas vezes as atividades online funcionam apenas como reforço ou avaliação, sem a articulação intencional proposta pelo modelo híbrido (Horns; Staker, 2015; Bacich; Moran, 2018).

Segundo Bacich e Moran (2018), a educação híbrida não se restringe à alternância entre momentos presenciais e online: ela pressupõe a integração pedagógica significativa, a reorganização do tempo, espaço e linguagens, e o protagonismo do professor e do estudante no processo educativo. Assim, a implementação parcial observada nas escolas da amostra aponta para a necessidade de formação continuada e planejamento estruturado.

4.4 Conhecimento e percepção sobre a PNED

O conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Digital (PNED) é parcial entre os docentes, e poucas escolas demonstram ações sistemáticas de implementação de seus eixos. Apesar disso, há consenso de que a PNED tem potencial para reduzir desigualdades tecnológicas, promovendo acesso a recursos digitais, capacitação docente e inclusão digital. Esta percepção está alinhada com a concepção de educação híbrida como estratégia democrática e emancipadora, que busca ampliar oportunidades de aprendizagem e equidade no contexto da escola pública (Kenski, 2021; Lima; Silva, 2021).

4.5. Desafios e benefícios da educação híbrida

A implementação da educação híbrida no Estado de nossa mostra, enfrenta desafios significativos que impactam diretamente a efetividade dessa modalidade pedagógica. Entre os principais obstáculos relatados pelos docentes estão a falta de infraestrutura tecnológica, a insuficiente formação pedagógica para o uso de tecnologias digitais, o baixo acesso dos alunos à internet, a resistência da gestão escolar e a sobrecarga de trabalho docente. Tais limitações reforçam a necessidade de condições estruturais adequadas, de suporte técnico e de capacitação continuada dos professores para que e educação híbrida seja implementada de forma efetiva e intencional (Brasil, 2025; Bacich; Moran, 2018).

Apesar desses desafios, os docentes destacam os benefícios potenciais da educação híbrida, entre os quais se incluem o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e socioemocionais, maior flexibilidade e autonomia dos estudantes, aprendizagem mais personalizada e engajante, além da possibilidade de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Esses aspectos estão alinhados com os princípios da aprendizagem centrada no estudante, nos quais o professor atua como mediador e facilitador do conhecimento, promovendo um protagonismo ativo do aluno (HORNS; STAKER, 2015; VALENTE, 2019).

Assim, mesmo em contextos com restrições de infraestrutura, a educação híbrida apresenta um potencial significativo para ampliar oportunidades de aprendizagem, promover a personalização do ensino e contribuir para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e engajados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a educação híbrida desponta como um caminho estratégico para a inovação pedagógica na escola pública brasileira, ao articular momentos presenciais e virtuais e favorecer uma aprendizagem mais ativa e centrada no estudante. Contudo, os resultados mostram que sua efetivação ainda encontra barreiras significativas em São Luís (MA): insuficiência de infraestrutura tecnológica, instabilidade da conectividade, desigualdades no acesso a dispositivos digitais e ausência de formação docente sistemática para práticas digitais.

Esses achados reforçam que a implementação da educação híbrida não pode ser reduzida à introdução de tecnologias, mas exige políticas públicas consistentes, planejamento pedagógico intencional e valorização do professor como mediador do conhecimento. A Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH) oferecem diretrizes relevantes, mas sua eficácia depende da articulação com projetos pedagógicos locais e do investimento contínuo em conectividade, infraestrutura e formação crítica dos educadores.

Entre as contribuições deste estudo, destacam-se: a identificação de percepções docentes sobre as possibilidades e limites da educação híbrida; o mapeamento de condições essenciais para sua consolidação (infraestrutura, formação continuada, suporte

técnico e articulação pedagógica); e a reflexão sobre a necessidade de alinhar políticas nacionais às realidades específicas da escola pública.

Como limites, ressalta-se a restrição geográfica da amostra (docentes de São Luís) e a utilização exclusiva de questionário eletrônico como instrumento de coleta. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo para outras regiões, incorporar gestores e estudantes e diversificar técnicas metodológicas, como entrevistas e observações em sala de aula.

Conclui-se que a consolidação da educação híbrida no Brasil depende, portanto, de um compromisso coletivo com a inovação educativa, a equidade e a qualidade da aprendizagem, garantindo que tecnologias e metodologias avancem de forma integrada, contextualizada e efetiva. Assim, o ensino híbrido não apenas amplia o acesso à educação, mas também contribui para a construção de um sistema educacional mais justo, democrático e capaz de preparar cidadãos críticos e autônomos para os desafios do século XXI.

6 REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Educação híbrida:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Portaria Nº 865, de 8 de novembro de 2022**. Institui a Rede de Inovação para a Educação Híbrida.** Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-865-de8-de-novembro-de-2022-443021071

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 9, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.533-de-11-de-janeiro-de-2023-455154987. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual da Rede de Inovação em Educação Híbrida – RIEH**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/rieh/Manual_MEC_ebookRIEH.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Digital (PNED).** Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

CANCLINI, Néstor García**. Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pontes e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 1997

CASTRO, J. A.; MORAN, J. M. **Educação híbrida na prática:** um guia para personalizar o ensino e torná-lo mais ativo e eficaz. São Paulo: Penso, 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** using disruptive innovation to improve schools. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2021.

LIMA, C. A.; SILVA, C. S. da. **Educação híbrida e equidade:** desafios e possibilidades no contexto da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e023491, 2021.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida:** por onde começar? In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 199–217.

SELWYN, N**. Education and Technology:** Key Issues and Debates. 3rd ed. London: Bloomsbury Academic, 2022.

SILVA, M. A.; BARBOSA, M. A. A. Inclusão digital e práticas pedagógicas inovadoras na escola pública. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 45, p. 344–360, 2020.

SOUZA, A.; SILVA, B.; PEREIRA, C. Desafios para a consolidação da educação híbrida no Brasil. In: MOURA, D.; ALMEIDA, F. (org.). **Educação híbrida: práticas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2025. p. 45-68.

VALENTE, J. A. **Tecnologias na educação:** entre usos e apropriações. Campinas: UNICAMP, 2019.

Sobre os autores

Rosinete de Jesus Silva Ferreira

Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Curso de Comunicação Social - Rádio e Televisão da mesma instituição. Coordenadora do Laboratório de Rádio (2013/atual). Pós Doutora em Comunicação e Artes pela Universidade de Aveiro. Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Especialista em Teoria da Comunicação pela Universidade do Ceará - UFC. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal do Maranhão -Curso de Rádio e Televisão. Lider e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Estratégias na Comunicação - GPECOM. Líder da linha Comunicação e Multimeios - COMULTI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Psicologia e Psicologia do Esporte (GEHPPE) e do Núcleo de Estudos em

Educação a Distância e Educação Digital/NEEDED. Atualmente Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMA-PPGPSI. Tenho interesse em temas de fronteiras entre comunicação e psicologia; comunicação e cultura; educomunicação; comunicação e saúde; Comunicação e tecnologias; Comunicação e acessibilidade; audiovisual; gênero. Site de produção técnica https://www.radiohibrida.ufma.br/ ORCID https://orcid.org/0000-0001-9020-758X. E-mail: rosinete.ferreira@ufma.br

Ana Carolina Correia Almeida
Doutora e mestra em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Especialista em Língua Inglesa (PUC Minas, 2006). Possui graduação em Pedagogia e em Letras, habilitação em Português, Inglês e Espanhol (PUC Minas, 2005). Atualmente é Diretoria Adjunta e co-coordenadora dos projetos de extensão da Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital (DEDD) da UFMG. Foi professora do curso de Letras e do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É vice-lider do Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital (NEEDED/UFMG) cadastrado no CNPq e também é membro da Comissão Complementar à Autodeclaração Racial da UFMG. Tem experiência em docência, em extensão universitária e na produção de projetos pedagógicos/instrucionais para Educação a Distância mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS). Interesses: Ensino de Línguas com Tecnologias, Extensão Universitária, Educação a Distância, Educação Digital e Educação Especial e Inclusiva. E-mail: anacarolina2011@ufmg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

PROJETOS DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO DE AGENTES PÚBLICOS NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Andrea de Oliveira Gonçalves
Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais
Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis
Universidade de Brasília

André Ribeiro da Silva
Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais
Universidade de Brasília

RESUMO. A utilização de metodologias ativas na capacitação de agentes públicos torna a aprendizagem mais significativa quando está conectada a situações do cotidiano e quando o discente assume papel ativo na resolução de problemas. Aliada à modalidade de educação a distância (EaD), constitui estratégia fundamental para formação desses agentes no Brasil, por sua capacidade de reduzir desigualdades regionais e ampliar o acesso a cursos pós-graduação. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem ofertado milhares de vagas, evidenciando o potencial desse modelo para alcançar agentes públicos em todas as esferas da administração pública. Nesse contexto, o presente relato analisa o desenvolvimento de projetos de intervenção como estratégia de trabalho de conclusão do curso de Governança Pública de Sistemas e Serviços de Saúde. Compreendido como metodologia ativa de aprendizagem, o projeto de intervenção permitiu aos discentes articular teoria e prática em seu próprio ambiente de trabalho ou em nível local. Apesar dos desafios relacionados ao acesso a tecnologias, recursos financeiros e apoio institucional, os projetos foram desenvolvidos por 60 discentes distribuídos em várias regiões do país, e apresentaram como resultados imediatos o fortalecimento da autonomia discente e a criação de instrumentos de inovação organizacional, cujos efeitos recomendam a incorporação dos aprendizados na rotina institucional. Consolidado como mecanismo inovador de formação, o desenvolvimento do projeto promoveu a capacitação de agentes públicos, a inovação e a melhoria na entrega dos serviços à população, fortalecendo, assim, a formação crítica e aplicada dos profissionais, que pode gerar impacto direto em seus contextos de atuação.

Palavras-chave: Projetos de intervenção. EAD. Agente público. Administração Pública. Relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2006, constitui-se como uma política pública voltada para a democratização do acesso ao ensino superior, com foco no desenvolvimento e oferta de cursos na modalidade de educação a distância (EaD), em articulação com universidades públicas federais, estaduais e municipais.

Em consonância com a legislação, a prioridade do Sistema UAB é a formação inicial de professores em efetivo exercício na educação básica, bem como a oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento destinados a dirigentes, gestores e demais profissionais vinculados à rede pública de ensino. Nesse sentido, a EaD assume um papel estratégico ao viabilizar a qualificação em localidades historicamente marcadas pela ausência ou baixa capilaridade da oferta pública de ensino superior.

Em 2022, o Programa UAB abriu 90 mil novas vagas em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, das quais cerca de 75 mil foram efetivamente confirmadas após o processo de seleção do Edital 09/2022 (CAPES, 2022). Essa expansão direcionou-se principalmente a municípios do interior do país, atendendo também servidores públicos federais, estaduais, distritais e municipais, em consonância com a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e de agentes públicos.

A literatura enfatiza que a EaD no setor público representa uma estratégia crucial para a qualificação de profissionais, considerando os desafios impostos pelas transformações contemporâneas da administração pública. Quando observada a implementação de cursos e a formação é mediada por tecnologias digitais há a possibilidade de construir novos perfis profissionais, de forma que sejam mais adequados às exigências de um Estado em constante reconfiguração. Da mesma forma, permite ainda atender à demanda por capacitação de grande contingente de trabalhadores em regiões remotas, democratizando o acesso ao conhecimento (Moran, 2015; Peters, 2001).

Nessa perspectiva, uma universidade federal na região do Centro-Oeste, por meio de parcerias com diversos polos da UAB, desenvolveu cursos de especialização na área de governança, contabilidade e finanças públicas, com vistas a estimular a adoção de novas práticas de gestão e a incorporação de conceitos emergentes, como tecnologias de informação e comunicação e inteligência artificial aplicada ao setor público. A proposta busca alinhar-se ao princípio da educação permanente, contribuindo para a qualificação de agentes públicos nos municípios afastados dos grandes centros urbanos e para o fortalecimento da governança no setor público (Secchi, 2016; Matias-Pereira, 2021).

Este trabalho apresenta a experiência de implementação desses cursos de especialização, destacando a aplicabilidade dos conhecimentos mediados como ferramenta de capacitação profissional. Além da abordagem teórica, o trabalho final de curso estruturado no formato de **projetos de intervenção**, os alunos desenvolveram ações

diretamente relacionadas às demandas de suas instituições de origem. Esses projetos permitiram a aplicação prática dos conteúdos estudados, favorecendo a resolução de problemas concretos no âmbito da administração pública, especificamente no contexto da governança pública de saúde. Além disso, estimularam a transformação das práticas institucionais. A adoção de projetos de intervenção aproxima a formação acadêmica das realidades locais (Thiollent, 2011), potencializando o impacto da EaD na qualificação profissional. Dessa forma, a iniciativa evidencia a contribuição da EaD como instrumento de modernização da administração pública, ao mesmo tempo em que fomenta a inovação, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências essenciais à gestão das organizações estatais no Brasil.

2 PROJETOS DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA DA CONCLUSÃO DE CURSO

O relato de experiência constitui-se como um gênero acadêmico que busca sistematizar e refletir criticamente sobre práticas vivenciadas em contextos educacionais, profissionais ou institucionais. Nesta ação, observa-se a identificação de resultados, dificuldades, estratégias e aprendizados que possam inspirar novas práticas (Minayo, 2012). Esse tipo de produção assume papel relevante ao possibilitar a socialização de práticas inovadoras e a análise de como o conhecimento teórico pode ser aplicado em situações concretas do setor público, em especial na área da contabilidade (Barbosa; Moura, 2013; Thiollent, 2011).

Nesse contexto, o presente relato decorre do desenvolvimento de projeto de intervenção concebido como estratégia pedagógica de trabalho de conclusão no curso de especialização em Governança Pública de Sistemas e Serviços de Saúde, concluído em 2024. A estratégia, como trata de metodologia ativa, integrou os conteúdos teóricos às necessidades reais das instituições de origem dos estudantes, favorecendo a construção de soluções práticas para problemas de gestão e prestação de serviços públicos. Ainda assim, ousar implementar um projeto de intervenção significou ir além da mera assimilação conceitual, promoveu de fato, a experimentação de ferramentas de governança, métodos de gestão, contabilidade e controle social capazes de impactar de forma direta e efetiva o cotidiano organizacional (Freitas; Prado, 2016).

No campo da gestão aplicada ao setor público, essa prática mostra-se particularmente relevante, pois possibilita que os profissionais em formação testem

instrumentos de governança, *accountability* e finanças públicas em seus ambientes de trabalho. O relato de experiência aqui apresentado, portanto, não se limita a descrever os resultados obtidos, mas evidencia o potencial dos projetos de intervenção como instrumentos de aprendizagem significativa, de inovação pedagógica e de qualificação profissional voltada ao fortalecimento da administração pública.

De acordo com o projeto pedagógico, o objetivo central neste curso de Governança Pública de Sistemas e Serviços de Saúde é capacitar os profissionais para a análise e avaliação das contas públicas, além de instrumentalizá-los com ferramentas e conceitos que favoreçam uma reflexão crítica sobre sua prática de governança pública, inclusive no campo das políticas de saúde.

Neste sentido, o curso envolveu diferentes setores e segmentos sociais locais reforçando a vivência da intersetorialidade, uma vez que os participantes desenvolvem suas atividades profissionais e acadêmicas no mesmo espaço social. Tal aproximação permitiu a identificação de situações-problema e a elaboração de ações transformadoras que podem contribuir para a mudança efetiva da realidade local.

Desta forma, foi dado a continuidade de avaliação e monitoramento do curso através de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Ciências da Saúde, da União de Brasília, sob número de CAAE 62060516.5.0000.0030, parecer 4.858.839 de 20 de julho de 2021. A coleta dos dados foi realizada nos meses de maio de 2023 e julho de 2024 e os seguintes resultados serão apresentados em seguida. Importa salientar que os dados foram coletados em formulário específico.

2.1. Projetos de Intervençao: do desenho à aplicação

Neste relato, 60 discentes realizaram a tarefa final do curso de Governança Pública de Sistemas e Serviços de Saúde. A tarefa final foi proposta no Projeto Pedagógico do Curso e tratou de forma objetiva o desenvolvimento de uma ação no local de atuação dos profissionais, discentes do curso.

No primeiro momento, os discentes foram estimulados a eleger as áreas de pretensão para o desenvolvimento do projeto, na perspectiva da governança pública. Entre os respondentes o tema mais indicado foi “**gestão dos serviços de saúde**” (cerca de 49%); o segundo tema mais indicado voluntariamente foi “**governança, saúde e sociedade**” com

24%. Outros temas com percentuais abaixo de 5% cada foram **ética comportamental**, **organização e gestão da política de saúde brasileira** e **saúde e sociedade.** Isso indica que o foco central dos trabalhos está voltado à gestão dos serviços de saúde, seguido por temas de governança e financiamento. Já ética e organização política aparecem mais como dimensões complementares.

O resultado dos projetos apresentados pelos discentes revelou de forma mais aprofundada um conjunto de ações que se concentraram em 4 grandes eixos que foram agrupados de acordo com o título final dos projetos, dos quais apresentam-se em **gestão e governança pública (eixo1); redução de filas e eficiência hospitalar (eixo2); prevenção e saúde coletiva (eixo 3); inovação tecnológica voltada à equidade (eixo 4).**

Ao interpretar os trabalhos do eixo **gestão e governança pública** percebe-se que a centralidade de assuntos focada em termos como ***Aplicação, Controle, Sistema, Gestão e Pública***. Ou seja, há evidencia que a maior parte dos projetos busca aprimorar a administração e a eficiência dos serviços de saúde. Segundo Paim (2018), a governança em saúde é condição fundamental para fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS), integrando mecanismos de planejamento, monitoramento e *accountability*.

Ao tratar do eixo **eficiência e redução de filas,** observa-se a proeminência de palavras como Tempo, Espera, Hospital e Cirúrgico. Demonstra-se, portanto, que há forte preocupação com a redução de filas e otimização dos fluxos da oferta dos serviços, sejam eles hospitalares ou em unidades de atendimento. Mendes (2019) destaca que a gestão eficiente dos serviços é essencial para garantir acesso oportuno e minimizar desigualdades no atendimento.

No eixo **prevenção e saúde coletiva,** o destaque de Dengue, Vetor, Doença, Educação e Sexual indica a ênfase em estratégias de prevenção e promoção da saúde, especialmente no combate a doenças transmissíveis e na educação em saúde. De acordo com Buss e Pellegrini Filho (2007), políticas preventivas ampliam o impacto social das ações de saúde e reduzem custos de médio e longo prazo. Por fim, no eixo 4 - **inovação tecnológica voltada à equidade,** fica claramente destacado que a **tecnologia e Inovação,** apresentam-se com palavras recorrentes como **digital, conectada, integrada, software e virtual**. Isso sugere a adoção crescente de ferramentas digitais na gestão em saúde. Silva e Viana (2021) apontam que a transformação digital no SUS favorece a integração de dados, a telemedicina e a regulação inteligente dos serviços. Na outra ponta, a ocorrência do termo

equidade está diretamente associada à **responsabilidade social** que reflete a preocupação com a justiça social e a garantia de acesso universal. Conforme Campos (2019), a equidade deve orientar a formulação de políticas públicas de saúde, reforçando o caráter democrático e inclusivo do SUS. Isso confirma a literatura que aponta a necessidade de combinar **eficiência organizacional**, **prevenção de doenças**, **inovação digital** e **princípios de equidade** como pilares para o fortalecimento da administração pública em saúde.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato evidenciou a experiência de desenvolvimento de projetos de intervenção como estratégia pedagógica na etapa final do curso de especialização em Governança Pública de Sistemas e Serviços de Saúde. A iniciativa demonstrou que a inserção de agentes públicos em processos formativos voltados às áreas de governança, contabilidade e finanças públicas configura-se como prática inovadora, ao possibilitar a elaboração de soluções aplicáveis ao cotidiano da gestão pública.

Constatou-se que tais projetos apresentam potencial para gerar respostas de baixo custo e, ao mesmo tempo, promover ganhos de eficiência em diferentes serviços prestados à população. Além disso, reforçam a importância da articulação entre teoria e prática, contribuindo para a consolidação de competências essenciais à melhoria da administração pública.

Em termos de resultados, a proposta consolidou-se com êxito ao promover a formação e a qualificação de agentes públicos de distintas regiões, ampliando sua capacidade de atuação crítica e estratégica. Assim, a experiência pode ser considerada exitosa não apenas como ferramenta pedagógica, mas também como mecanismo de fortalecimento da oferta de serviços públicos mais eficientes, transparentes e alinhados às necessidades sociais.

As iniciativas apresentaram limitações pela ausência de avaliação de médio e longo prazo, o que dificultou medir sustentabilidade e impacto real. A continuidade foi comprometida por fatores como rotatividade de servidores, falta de apoio das chefias e carência de infraestrutura. Do ponto de vista pedagógico, tratou-se de uma estratégia formativa voltada ao aprendizado dos participantes. O foco não foi a resolução integral dos problemas públicos, mas a formação prática e crítica. Ainda assim, a experiência promoveu inovação, equidade e melhorias pontuais nos serviços públicos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. F.; MOURA, A. D. *Relatos de experiência e práticas pedagógicas inovadoras em educação a distância*. São Paulo: Pearson, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Edital nº 09, de 3 de fevereiro de 2022*. Chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/editais-uab/edital-no-09-2022-chamada-para-articulacao-de-cursos-superiores-na-modalidade-ead-no-ambito-do-programa-universidade-aberta-do-brasil-uab. Acesso em: 10 set. 202

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100006. Acesso em: 22 ago. 2025.

CAMPOS, G. W. de S. Equidade e saúde: um olhar crítico sobre a construção do SUS. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 2203-2211, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232018246.05572019. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREITAS, A.; PRADO, G. *Metodologias ativas: um olhar sobre a aprendizagem*. Belo Horizonte: Penso, 2016.

MATIAS-PEREIRA, J. *Governança no setor público*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MENDES, E. V. Entrevista: As redes de atenção à saúde no SUS. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 447-452, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.32372018. Acesso em: 22 mai. 2025.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2015. p. 13-25.

PAIM, J. S. Sistemas universais de saúde e o futuro do Sistema Único de Saúde (SUS). *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. esp. 2, p. 38-51, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-11042019S502. Acesso em: 12 ago. 2025.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2016.

SILVA, A. B.; VIANA, A. L. Transformação digital na saúde: oportunidades e desafios para o SUS. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 957-974, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0034-761220200363. Acesso em: 22 ago. 2025.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Acesso em: 22 ago. 2025.

Sobre os autores

Andrea de Oliveira Gonçalves
Doutora pela Universidade de São Paulo. Professora associada na Universidade de Brasília. Líder do CEIGES – Centro de Estudos, Desenvolvimento e Inovação da Gestão em Saúde. Editora científica da Revista Gestão e Saúde (ISSN1982-4785). Coordenadora de curso de especialização Governança Pública de Sistemas de Saúde na modalidade EAD.
Email:andreagon@unb.br

André Ribeiro da Silva
Doutor pela Universidade de Brasília. Líder do NESPROM – Nucleo de Estudos e Promoção da Saúde. Pesquisador no CEIGES – Centro de Estudos, Desenvolvimento e Inovação da Gestão em Saúde. Coordenadora adjunto do curso de especialização Governança Pública de Sistemas de Saúde na modalidade EAD.
Email:andreribeiro@unb.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

INSTRUÇÕES NORMATIVAS EM UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

NORMATIVE INSTRUCTIONS IN A DISTANCE EDUCATION INSTITUTE OF A FEDERAL UNIVERSITY

INSTRUCCIONES NORMATIVAS EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE UNA UNIVERSIDAD FEDERAL

Emanuella Silva Joventino Melo
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Emilia Soares Chaves Rouberte
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Ana Paula Vieira Gomes Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Joserlene Lima Pinheiro
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Antonio Carlos da Silva Barros
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

RESUMO. A Educação a Distância (EaD) tem sido essencial para o crescimento do ensino superior no Brasil. No entanto, faz-se necessário que esse aumento de cursos e de estudantes na modalidade a distância seja acompanhado pela garantia da qualidade do ensino. Torna-se um desafio para as instituições de ensino superior criar processos de governança, regulação e qualidade que garantam a legitimidade e a sustentabilidade deste modelo de oferta de cursos. Assim, a institucionalização por meio de instruções normativas se revela uma ferramenta estratégica, uma vez que direciona, padroniza e controla as práticas acadêmicas e administrativas. O objetivo deste artigo é descrever o processo de criação e aplicação de instruções normativas no Instituto de Educação a Distância da Universidade da

Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (IEAD/UNILAB). Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, elaborado com base na análise documental de instruções normativas publicadas entre 2023 e 2025. Os resultados mostram que as instruções normativas criadas contemplam tanto a regulamentação de cursos e recursos didáticos, quanto a definição de competências e processos de trabalho para coordenadores, professores, tutores e outros participantes institucionais. Nota-se que esses instrumentos promovem a transparência, a padronização de processos, a eficiência administrativa e a qualidade pedagógica, além de reforçarem a governança e a credibilidade da instituição. A experiência do IEAD/UNILAB evidencia a relevância da normatização como um instrumento de conformidade burocrática e como um meio de fortalecimento estratégico da EaD, podendo ser um modelo para outras instituições de ensino superior. A experiência do IEAD/UNILAB pode ser utilizada como modelo para outras instituições que desejam organizar e fortalecer a educação a distância de maneira sustentável, como uma estratégia essencial para assegurar a legitimidade, a qualidade e a continuidade da educação a distância, consolidando sua função como um meio de democratização e inovação no ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: Educação a Distância. Instrução Normativa. Ensino Superior.

ABSTRACT. Distance Education (DE) has played a crucial role in the expansion of higher education in Brazil. However, this growth in distance learning programs and enrollment must be accompanied by a strong commitment to educational quality. Higher education institutions face the challenge of developing governance structures, regulatory mechanisms, and quality assurance processes that ensure the legitimacy and sustainability of this instructional model. In this context, the institutionalization of normative instructions emerges as a strategic tool, as it guides, standardizes, and regulates both academic and administrative practices. This article aims to describe the process of creating and implementing normative instructions at the Institute of Distance Education of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (IEAD/UNILAB). This descriptive and exploratory study is based on a documentary analysis of normative instructions published between 2023 and 2025. The findings indicate that the established normative instructions address not only the regulation of courses and teaching resources, but also the definition of competencies and work processes for coordinators, faculty members, tutors, and other institutional stakeholders. These instruments foster transparency, process standardization, administrative efficiency, and pedagogical quality, while also reinforcing the institution's governance and credibility. The experience of IEAD/UNILAB underscores the importance of standardization as both a mechanism of bureaucratic compliance and a strategic means of strengthening distance education. Furthermore, it may serve as a model for other higher education institutions seeking to organize and consolidate distance education sustainably, as an essential strategy for ensuring legitimacy, quality, and continuity. In doing so, it reinforces distance education as a driver of democratization and innovation within Brazilian higher education.

Keywords: Distance education. Normative instruction. Higher education.

RESUMEN. La Educación a Distancia (ED) ha sido fundamental para la expansión de la educación superior en Brasil. No obstante, el crecimiento de la oferta de cursos y del número de estudiantes requiere estar acompañado por mecanismos efectivos de aseguramiento de la calidad. Para las instituciones de educación superior, representa

un desafío implementar procesos de gobernanza, regulación y control que garanticen la legitimidad y sostenibilidad de este modelo formativo. En este sentido, la institucionalización a través de instrucciones normativas constituye una herramienta estratégica, al orientar, estandarizar y supervisar las prácticas académicas y administrativas. El objetivo de este artículo es describir el proceso de creación e implementación de instrucciones normativas en el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (IEAD/UNILAB). Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio, basado en el análisis documental de las instrucciones normativas publicadas entre 2023 y 2025. Los resultados evidencian que dichas normativas abarcan tanto la regulación de cursos y recursos didácticos como la definición

de competencias y procesos de trabajo de coordinadores, docentes, tutores y demás actores institucionales. Estos instrumentos favorecen la transparencia, la estandarización de procesos, la eficiencia administrativa y la calidad pedagógica, además de fortalecer la gobernanza y la credibilidad institucional. La experiencia del IEAD/UNILAB resalta la relevancia de la estandarización no solo como requisito burocrático, sino también como estrategia para consolidar y fortalecer la educación a distancia de manera sostenible. Asimismo, puede servir de referencia para otras instituciones de educación superior que busquen garantizar legitimidad, calidad y continuidad en este modelo educativo, reafirmando su papel como motor de democratización e innovación en la educación superior brasileña.

Palabras clave: Educación a Distancia. Instrucción Normativa. Educación Superior

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da educação a distância (EaD) no Brasil, impulsionado tanto pela transformação tecnológica quanto pela necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior, trouxe consigo novos desafios em termos de governança, regulamentação e qualidade (Veloso; Mill, 2022). A institucionalização da EaD implica transformações culturais, burocráticas e políticas, demandando sistemas de governança, regulamentações consistentes e garantias de qualidade para consolidar sua legitimidade acadêmica.

A institucionalização das práticas acadêmicas e administrativas vem se tornando um elemento-chave para garantir tal legitimidade e a estabilidade das instituições que oferecem esses programas. Um mecanismo fundamental para esse processo é o desenvolvimento e a implementação de diretrizes normativas, ou seja, instrumentos formais que orientam, padronizam e regulam o funcionamento das instituições. Pensar sobre a importância da institucionalização através da instrução legal no contexto das instituições de ensino significa aceitar seu papel chave para garantir a qualidade da educação, aumentar a eficácia no trabalho e criar um lugar de aprendizado seguro.

Dados do Censo da Educação Superior de 2023 mostram que a EaD se tornou o principal caminho de expansão do ensino superior, no Brasil, na última década. Entre 2018 e 2023, houve um aumento de 232% nos cursos e 167,5% no número de vagas pela modalidade a distância. Assim, o número de ingressos, em cursos de graduação a distância, tem aumentado substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a 3,3 milhões de novos estudantes em 2023. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014 (BRASIL, 2024a).

Esses dados revelam o crescimento substancial da Educação a Distância que se torna uma forte aliada no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2024b), ao aumentar oportunidades formativas em todo o país. Entretanto, atrelado a este aumento, faz-se necessária a implementação de normativas e processos para garantir a qualidade deste ensino.

Dessa forma, pode-se afirmar que a instrução normativa é um mecanismo indispensável para a governança das instituições de ensino superior, especialmente em tempos de transformação e expansão da EaD (Brasil, 2025a, 2025b; CAPES, 2024a, 2024b). Ao padronizar procedimentos e oferecer diretrizes claras, esse tipo de documento contribui para a legitimidade e para a qualidade da modalidade, garantindo que os processos acadêmicos sejam conduzidos de forma equitativa, eficaz e em consonância com as políticas educacionais vigentes.

As instruções normativas configuram-se como ferramentas de governança e de controle, uma vez que estabelecem padrões a serem seguidos, definição de tarefas, destacam a necessidade do cumprimento das regras legais e regulatórias, bem como possibilitam uma avaliação do trabalho desenvolvido pelos atores da educação a distância (coordenadores, professores e tutores) com vistas a garantir a qualidade do ensino no campo da Educação a Distância.

Nesse sentido, refletir sobre a importância da institucionalização por meio de instruções normativas em instituições que ofertam cursos na modalidade a distância significa reconhecer seu papel estratégico para garantir a qualidade da educação, promover a eficácia organizacional, fortalecer a gestão acadêmica e administrativa, assegurando maior transparência, padronização e eficiência.

Este artigo tem como objetivo descrever o processo de criação e aplicação de instruções normativas no Instituto de Educação a Distância da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (IEAD/UNILAB).

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório. Uma pesquisa descritiva busca relatar a natureza e as dimensões de um fenômeno e, dessa forma, atrelado ao estudo

exploratório, em vez de, simplesmente, descrever o fenômeno, os pesquisadores examinam a natureza do fenômeno, a maneira como ele se manifesta e outros fatores com os quais está relacionado tais como as causas (Gil, 2019; Markoni, Lakatos, 2021; Polit, Beck, 2019).

Este artigo versa sobre o Instituto de Educação a Distância, Unidade Especial, criada em 2018 por meio da Portaria GR Nº 532, de 10 de maio de 2018 (UNILAB, 2018), na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em comum acordo com o artigo 53 do Estatuto da referida Universidade (BRASIL, 2020), o qual ficou independente da reitoria, com orçamento próprio de custeio, iniciou suas atividades com foco em expansão do EaD de forma sustentável, investindo em tecnologia para EaD, desenvolvimento de padrões e criação de regulamentações e modelos de gestão para EaD.

As Instruções Normativas começaram a ser publicadas pelo IEAD-UNILAB a partir do ano de 2023. Os dados aqui trazidos serão apresentados de maneira descritiva.

Este estudo dispensa submissão e aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que não há envolvimento direto ou indireto de seres humanos, tampouco coleta de informações individuais ou sensíveis que possam comprometer a privacidade dos participantes, o que está em conformidade com as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

3 DESENVOLVIMENTO

Diante da necessidade de instrumentos normativos capazes de orientar a execução dos trabalhos relacionados à educação a distância na Unilab, o IEAD/Unilab designou grupos de trabalho para a elaboração de tais INs, as quais eram apreciadas e aprovadas pelo Conselho Gestor da Unidade Especial, composto pelo Diretor do Instituto de Educação a Distância (Presidente do Conselho), e pelo Vice-Diretor, coordenador geral e adjunto UAB, representante dos Técnicos Administrativos em Educação, coordenadores dos cursos ofertados na modalidade a distância, representante dos discentes de cursos em EaD.

Foi publicada em setembro de 2023 a primeira instrução normativa do IEAD/UNILAB (IN IEAD/UNILAB Nº 01) que estabelece os procedimentos administrativos necessários para a solicitação de implementação de Cursos de Capacitação, Cursos de Extensão,

Cursos Abertos e serviço de certificação para eventos externos na plataforma Unilab Virtual, a qual passou por atualização e reedição em 18 de outubro de 2024 (UNILAB, 2023).

A referida IN N° 01 condiciona a oferta de cursos a serem ofertados pela plataforma Unilab Virtual, a um termo de aceite e das responsabilidades gerais do proponente do curso, deixando evidente também as responsabilidades com relação a direitos autorais, tendo em vista que o IEAD/Unilab incentiva, apoia e fomenta práticas e políticas de Educação Aberta, de construção e de utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA), de tal forma que os cursos implementados na plataforma Unilab Virtual, bem como todo o material disponibilizado neles, sejam criados conforme os critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos definidos na Portaria do Ministério da Educação nº 451, de 16 de maio de 2018 (BRASIL, 2018).

Posteriormente, publicou-se a IN IEAD/UNILAB Nº 02, de 18 de outubro de 2024 que estabelece os procedimentos administrativos necessários para a solicitação de implementação de salas de aula virtuais na plataforma AVA Acadêmico para os cursos de Graduação e Pós- Graduação da UNILAB realizados na modalidade de ensino presencial e que possuam previsão de carga horária EAD aprovada em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UNILAB, 2024a).

Devido à necessidade de padronização e manutenção da qualidade dos materiais produzidos para a EaD na Unilab, foi publicada a IN IEAD/UNILAB Nº 03, de 18 de outubro de 2024, a qual estabelece diretrizes para a elaboração, produção, distribuição e avaliação de recursos e mídias digitais para disciplinas de cursos de Extensão, Graduação e Pós-graduação da Educação a Distância na UNILAB (UNILAB, 2024b).

Nesta IN ficam publicizadas as diretrizes para critérios de qualidade na elaboração, produção, distribuição e avaliação de recursos e mídias digitais para as disciplinas dos cursos de Graduação, de Pós-graduação e demais cursos abertos implementados pelo Instituto de Educação a Distância na UNILAB nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) da instituição (UNILAB, 2024b).

Para além do exposto, diante da necessidade de normatizar a atuação dos recursos humanos que atuam no IEAD/UNILAB, aprovou-se a IN IEAD/UNILAB No 04, de 11 de abril de 2025 na qual constam as normas, regras e procedimentos envolvidos para o trabalho do

coordenador de curso na modalidade de Educação a Distância (EaD), desde suas atribuições, atividades semestrais, mensais e semanais (UNILAB, 2025a).

Além disso, na referida IN constam os prazos para a execução das atividades inerentes à função, bem como um instrumento de avaliação de desempenho que será preenchido pelos seguintes atores: coordenador geral da Universidade Aberta do Brasil (UAB); Coordenador Adjunto UAB; Gerente do Núcleo de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico (NAAP); pela chefia do Núcleo de Produção de Recursos Didáticos e Audiovisuais (NPRDA) e pela Coordenação de Projetos e Fomentos EAD (CPF-EAD) (UNILAB, 2025a).

A referida IN resguarda a gestão do IEAD/UNILAB com relação à necessidade de manutenção ou de substituição de coordenadores de cursos ofertados na modalidade a distância. Ressalta-se ainda que a CPF-EAD deve abrir um processo para avaliação da atuação dos coordenadores de curso ao final de cada semestre e encaminhará aos setores responsáveis pelo acompanhamento/avaliação do coordenador. Transcorridos 15 dias, a CPF-EAD irá gerar um relatório consolidado das informações, o qual será submetido à apreciação pela Coordenação do Projeto/Programa de vinculação do curso, sendo emitido um parecer para manutenção ou desvinculação do mesmo (UNILAB, 2025a).

Diante da necessidade de se estabelecer as competências e fluxos de trabalho para o coordenador de tutoria de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), foi publicada a IN IEAD/UNILAB Nº 05, de 11 de abril de 2025, a qual versa acerca das atribuições, atividades, normas, regras e procedimentos envolvidos para o trabalho do coordenador de tutoria na modalidade da EaD (UNILAB, 2025b).

Semelhante à IN que normatiza o trabalho do coordenador de curso, esta IN traz instrumentos a serem preenchidos e anexados em processo de acesso restrito acerca da avaliação de desempenho do coordenador de tutoria, o qual é avaliado pelos coordenadores de curso vinculados ao mesmo, bem como pelos demais membros da equipe do IEAD, a saber: coordenação geral da UAB; Coordenador Adjunto UAB; Gerente do NAAP; pela chefia do NPRDA e pela CPF-EAD (UNILAB, 2025b).

Com vistas a avaliar a atuação das demais coordenações ligadas à UAB/CAPES, publicou-se também uma IN que dispõe sobre as competências e fluxos de trabalho para o coordenador geral e de coordenador adjunto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na

UNILAB (IEAD/UNILAB Nº 06, de 11 de abril de 2025). Diante disso, ao final de cada ano, a CPF-EAD deverá abrir processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) para avaliar atuação dos coordenadores UAB, a qual será apreciada tanto pela equipe do IEAD, quanto pela Reitoria e pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN) (UNILAB, 2025c).

O IEAD/UNILAB visando ainda mais a padronização de práticas pedagógicas e administrativas que promovam a governança institucional e a credibilidade acadêmica, está elaborando uma IN acerca da atuação do professor formador, professor conteudista, tutor presencial, tutor a distância, membros da equipe multidisciplinar, bem como uma IN que regulamenta a distribuição de cotas de bolsas para docentes e tutores sem vínculo empregatício no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UNILAB.

Salienta-se ainda que estas INs respaldam as decisões dentro do IEAD/UNILAB, em conformidade com a atuação de cada bolsista, os quais podem se basear nos guias e manuais de trabalho já existentes acerca das atividades inerentes na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Conforme apontam Veloso e Mill (2021), a institucionalização é condição indispensável para a perenidade da EaD, uma vez que sua incorporação orgânica demanda tanto a superação de resistências internas quanto a adequação das estruturas administrativas, pedagógicas e culturais das universidades públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada destacou a importância da institucionalização da Educação a Distância (EaD) por meio da criação e aplicação de instruções normativas no contexto do IEAD/UNILAB. As diretrizes apresentadas atuam como ferramentas estratégicas de governança acadêmica e administrativa, pois ajudam a padronizar processos, estabelecer responsabilidades e assegurar a qualidade dos cursos e serviços oferecidos pela instituição.

A avaliação das instruções normativas divulgadas entre 2023 e 2025 evidencia o empenho do Instituto em estabelecer práticas que promovem a transparência, a eficácia organizacional e a conformidade legal, garantindo simultaneamente a consistência

pedagógica e a credibilidade institucional. Esse movimento ganha destaque especialmente quando a educação a distância se torna o principal meio de crescimento do ensino superior no Brasil, demandando das instituições de ensino não só a ampliação da oferta, mas também a implementação de mecanismos sólidos de regulação interna e monitoramento da qualidade.

Nesse sentido, a experiência do IEAD/UNILAB pode ser utilizada como modelo ou referência para outras instituições que desejam organizar e fortalecer a educação a distância de maneira sustentável, em sintonia com as necessidades sociais e com as obrigações legais.

Acredita-se que a institucionalização por meio de instruções normativas não deve ser encarada apenas como uma formalidade burocrática, mas como uma estratégia essencial para assegurar a legitimidade, a qualidade e a continuidade da educação a distância, consolidando sua função como um meio de democratização e inovação no ensino superior brasileiro. Nesse processo, identifica-se que as instruções normativas assumem papel central ao possibilitar a consolidação da modalidade como vetor de democratização e inovação no ensino superior brasileiro, contribuindo para a expansão do acesso, a diversidade de trajetórias formativas e a construção de uma universidade mais inclusiva e socialmente comprometida.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados**. Brasília, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. 2024b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Universitário – CONSUNI. **Resolução Consuni nº 3, de 2020**: aprova o texto definitivo do novo Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). 2020. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Estatuto-Unilab-Dez.2020.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 17 maio 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 mai. 2025a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 378, de 20 de maio de 2025.** Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 mai. 2025b.Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-378-de-19-de-maio-de-2025-630395302. Acesso em: 23 ago. 2025.

CAPES. **Portaria nº 309, de 27 de setembro de 2024.** Regulamenta critérios, estrutura organizacional e normas para seleção de bolsistas e o pagamento de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF: CAPES, 2024. 2024a.Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=16423. Acesso em: 23 ago. 2025.

CAPES. **Instrução Normativa nº 1, de 1º de outubro de 2024.** Estabelece os limites quantitativos, os parâmetros de cálculo e os procedimentos para concessão e pagamento de bolsas no Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: CAPES, 2024. 2024b. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=16445. Acesso em: 24 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social.*** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. ***Fundamentos de metodologia científica.*** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Portaria GR nº 532, de 10 de maio de 2018***: dispõe sobre a instituição do Instituto de Educação a Distância (IEAD) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*. Redenção, CE, 2018.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Instrução Normativa nº 01, de 11 de setembro de 2023**. Redenção, CE, 2023. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2024/10/SEI_UNILAB-1034905-Instrucao-Normativa_01.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Instrução Normativa nº 02, de 18 de outubro de 2024**. Redenção, CE, 2024a. Disponível em: https://unilab.edu.br/instrucoes-normativas/. Acesso em: 20 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Instrução Normativa nº 03, de 18 de outubro de 2024**. Redenção, CE, 2024b. Disponível em: https://unilab.edu.br/instrucoes-normativas/. Acesso em: 20 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). ***Instrução Normativa nº 04, de 11 de abril de 2025.*** Redenção, CE, 2025a. Disponível em: https://unilab.edu.br/instrucoes-normativas/. Acesso em: 20 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Instrução Normativa nº 05, de 11 de abril de 2025**. Redenção, CE, 2025b. Disponível em: https://unilab.edu.br/instrucoes-normativas/. Acesso em: 20 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Instrução Normativa nº 06, de 11 de abril de 2025**. Redenção, CE, 2025c. Disponível em: https://unilab.edu.br/instrucoes-normativas/. Acesso em: 20 ago. 2025.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância: proposição teórico-conceitual para o fenômeno. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 18., 2021, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2021. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/portal/anais-esud/. Acesso em: 24 ago. 2025.

Sobre os autores

Emanuella Silva Joventino Melo
Docente do Magistério Superior, Professora Formadora UAB/Unilab
E-mail: ejoventino@unilab.edu.br

Emilia Soares Chaves Rouberte
Docente do Magistério Superior, Coordenadoria de Curso UAB/Unilab
E-mail: emilia@unilab.edu.br

Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira
Docente do Magistério Superior, Coordenadoria de Curso UAB/Unilab
E-mail: vanessa.nogueira@unilab.edu.br

Ana Paula Vieira Gomes Almeida
Técnica Administrativa em Educação, Gerente do Núcleo de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico (NAAP) IEAD/Unilab
E-mail: anapaula@unilab.edu.br

Joserlene Lima Pinheiro
Docente do Magistério Superior, Coordenador Adjunto UAB/Unilab
E-mail: lenopinheiro@unilab.edu.br

Antonio Carlos da Silva Barros
Docente do Magistério Superior, Coordenador Geral UAB/Unilab
E-mail: carlosbarros@unilab.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DO CECIMG - ESTRUTURA CURRICULAR E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

THE POSTGRADUATE COURSE IN SCIENCE EDUCATION OF CECIMG - CURRICULAR STRUCTURE AND CONTRIBUTIONS TO CONTINUING EDUCATION

LA ESPECIALIZACIÓN DE POSGRADO EN EDUCACÍON EN CIENCIAS DEL CECIMG - ESTRUCTURA CURRICULAR Y CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN CONTINUA

Sérgio Geraldo Torquato de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Nilma Soares da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: A formação de professores no Brasil tem sido pauta recorrente nas discussões educacionais e políticas, sobretudo diante das transformações socioculturais e tecnológicas que demandam novas práticas de ensino. Nesse cenário, destaca-se o papel do Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG), criado em 1965 e vinculado à FaE/UFMG, que desde sua origem atua na formação docente por meio de cursos, assessorias e eventos. Neste trabalho, fazemos uma reflexão a partir da análise da proposta curricular de formação continuada do curso de Especialização em Ensino de Ciências ofertado pelo CECIMIG. Para tanto, mobilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que possibilita análise de documentos e textos, a interpretação de suas informações e a criação de categorias que expressem ideias, valores e intencionalidade contidas neles. A análise da proposta curricular da especialização evidencia cinco eixos formativos: reflexão docente e autoria, práticas inovadoras de ensino, currículo crítico, relação entre ciência, linguagem e cultura e ensino de Astronomia. Tais dimensões contribuem para o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de articular teorias e práticas e de promover alfabetização científica. Conclui-se que o CECIMIG exerce papel estratégico na formação de professores de Ciências, ampliando repertórios didáticos e fomentando práticas críticas e inovadoras, essenciais para enfrentar os desafios da educação contemporânea no Brasil.

Palavras-chave: Formação de Professores de Ciências, Formação continuada, Ensino de Ciências.

ABSTRACT: The teacher's training in Brazil has been a recurring topic in educational and political discussions, especially in the face of sociocultural and technological transformations that demand new teaching practices. In this context, the role of the Center for Science and Mathematics Education (CECIMIG), created in 1965 and affiliated with the Faculty of Education at UFMG, stands out. Since its inception, the center has been engaged in teacher education through courses, consultancy, and events. In this paper, we reflect on the curricular proposal for continuing education in the Postgraduate Course in Science Teaching offered by CECIMIG. To this end, we draw on Bardin's (1977) Content Analysis, which enables the examination of documents and texts, the interpretation of their information, and the

CC BY

creation of categories that express the ideas, values, and intentionality contained within them. The analysis of the specialization's curriculum proposal highlights five formative axes: teacher reflection and authorship, innovative teaching practices, critical curriculum, the relationship between science, language, and culture, and the teaching of Astronomy. These dimensions contribute to the development of reflective teachers who are capable of articulating theory and practice and fostering scientific literacy. We conclude that CECIMIG plays a strategic role in the education of Science teachers, broadening didactic repertoires and promoting critical and innovative practices that are essential to meeting the challenges of contemporary education in Brazil.

Key-words: Teacher's training of Science, Teacher's training, Science Teaching.

Resúmen: La formación de profesores en Brasil ha sido un tema recurrente en las discusiones educativas y políticas, especialmente frente a las transformaciones socioculturales y tecnológicas que exigen nuevas prácticas de enseñanza. En este contexto, se destaca el papel del Centro de Enseñanza de Ciencias y Matemáticas (CECIMIG), creado en 1965 y vinculado a la Facultad de Educación de la UFMG, que desde sus orígenes actúa en la formación docente a través de cursos, asesorías y eventos. En este trabajo, reflexionamos a partir del análisis de la propuesta curricular de formación continua del curso de Especialización de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias ofrecido por el CECIMIG. Para ello, recurrimos al Análisis de Contenido de Bardin (1977), que permite examinar documentos y textos, interpretar sus informaciones y crear categorías que expresen las ideas, valores e intencionalidades presentes en ellos. El análisis de la propuesta curricular de la especialización evidencia cinco ejes formativos: reflexión docente y autoría, prácticas innovadoras de enseñanza, currículo crítico, relación entre ciencia, lenguaje y cultura, y enseñanza de la Astronomía. Estas dimensiones contribuyen al desarrollo de docentes reflexivos, capaces de articular teorías y prácticas y de promover la alfabetización científica. Se concluye que el CECIMIG ejerce un papel estratégico en la formación de profesores de Ciencias, ampliando repertorios didácticos y fomentando prácticas críticas e innovadoras, esenciales para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea en Brasil.

Palabras clave: Formación de profesores de Ciencias, Formacíon de profesores, Enseñanza de la Ciência.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA CONVERSA INICIAL

Este trabalho busca investigar a proposta curricular de um curso de especialização em Educação em Ciências, descrevendo quais os eixos formativos lhe são latentes. Sabemos que a formação de professores é uma preocupação tanto em termos políticos quanto educacionais (Piotrowski; Güllich, 2021). Como qualquer atividade social, o ensino de Ciências também é afetado pelas mudanças socioculturais e tecnológicas, fazendo-se necessário repensar sua práticas frente aos novos desafios que acompanham estas mudanças, principalmente por que o modelo tradicional de ensino, baseado na memorização de conceitos, não torna os estudantes capazes de lidarem com as novas realidades sociais (Fontoura *e col*. 2020).

Dotar o ensino de Ciências de ferramentas e estratégias capazes de promover este enfrentamento é um dos objetivos da formação de professores. No entanto, a formação de professores nem sempre consegue atingir o objetivo de formar professores que

adotem práticas de ensino que colaborem com a formação crítica dos estudantes e os prepara para o mundo social e do trabalho (Fontoura *e col*. 2020).

Frente a esta reflexão, defendemos, apoiados nas ideias de Rocha e Braibante (2020) e Pietrowski & Gullich (2021), a importância da formação continuada de professores como um espaço formativo no qual se pode discutir as práticas formativas e reflexivas, que problematizam o papel do professor em sala, do conhecimento científico e o que deve ser ensinado.

2. A HISTÓRIA DO CECIMIG E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Neste cenário de desafios para a formação de professores se destaca o papel e a importância do Centro de Ensino de Ciências e Matemática – CECIMIG, da FaE/UFMG. O CECIMIG foi criado em 1965 por meio de um convênio estabelecido entre Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal de Minas Gerais, funcionando de maneira independente até 1987, quando foi incorporado à Faculdade de Educação – FaE/UFMG. Sua criação tinha como eixo norteador fomentar a pesquisa em ensino e a extensão universitária com vistas a contribuir para o incremento do ensino de Ciências no país.

Para tanto, ao longo dos anos, o CECIMIG organizou e ofertou uma série de cursos de aperfeiçoamento e especialização, seminários, encontros e congressos na área de ensino de Ciências, além de prestar assessoria à diversas instituições. O CECIMIG também realizou e divulgou pesquisas e materiais para atividades experimentais em Ciências e a construção em bibliográfico. Estes aspectos que caracterizam o CECIMIG e seus fins estão descritas no seu regimento, disponível na sua página oficial. Atualmente, o CECIMIG desenvolve o projeto intitulado “Café Pedagógico”, e oferta na modalidade semi-presencial, em parceria com a Diretoria de Educação à Distância e Educação Digital da Universidade Federal de Minas Gerais – DEED/UFMG e a Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Curso de Especialização em Educação em Ciências – CECi. O Quadro 1, a seguir, traz o resumo das ementas de cada disciplina obrigatória ofertada ao longo dos quatro semestres de duração da especialização:

QUADRO 1: Resumo das ementas das disciplinas obrigatórias e optativas

EMENTA DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Desenvolvimento de Projetos em Ensino e Pesquisa de Ciências. Metodologias de pesquisa em ensino de ciências. O problema de pesquisa. A pesquisa em sala de aula. O professor como pesquisador. Como fazer um levantamento de referenciais teóricos e metodológicos.
Elaboração do Projeto de Monografia em Ensino de Ciências I. Desenvolvimento de instrumentos de coleta de dados e de processos de registro de intervenções na escola. Possibilidade de análise e apresentação de resultados. Construção do problema de pesquisa.
Elaboração do Projeto de Monografia em Ensino de Ciências II. Construção e aplicação do instrumento de coleta de dados.
Elaboração do Projeto de Monografia em Ensino de Ciências III. Estudo sobre técnicas de elaboração de monografia associadas ao tema escolhido para a elaboração do trabalho final do curso. Coleta e análise de dados e elaboração do texto final com acompanhamento do professor, tutor e orientador.
Ensino de Ciências através de atividades investigativas A. Papel de atividades investigativas na formação de conceitos científicos. A identificação das concepções prévias dos estudantes e o estabelecimento de conflitos cognitivos.
Ensino de Ciências através de atividades investigativas B. Experimentação em ciências e no ensino de ciências. Elaboração e planejamento de atividades práticas e investigativas relacionadas a tópicos de conhecimento físico, químico e biológico. Análise de planejamento de atividades investigativas.
Ensino de Ciências através de atividades investigativas C. A natureza da argumentação científica. A construção de evidências e interpretação de dados. Análise de casos históricos de desenvolvimento das ciências. A comunicação de resultados e as linguagens das ciências. Ensino sobre a natureza das ciências e do fazer das ciências.
Ensino de Ciências na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade I (CTS I). A abordagem CTS e seu significado no ensino-aprendizagem de ciências. O papel da argumentação baseada em evidências para a tomada de decisões, considerando problemas contemporâneos relacionados à área de ciências naturais.
Ensino de Ciências na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade II (CTS II). Vivências em tópicos de currículos por CTS. Investigação, argumentação e tomada de posição II.
Formação e Evolução dos Conceitos. Processos de formação e evolução de conceitos. O papel da linguagem na aprendizagem, numa abordagem histórico-cultural, e suas contribuições no contexto escolar Discurso dialógico e de autoridade no ensino de ciências.
História e Filosofia da Ciência. A relação entre Ciência e Filosofia a partir do curso histórico do desenvolvimento das ciências. A análise das concepções de mundo na produção de teorias
científicas e seu papel na construção do conhecimento. O entendimento das teorias científicas como reflexo do momento histórico e a compreensão da importância dos conceitos filosóficos para o pensamento científico.
Introdução às tecnologias de comunicação e informação. Introdução ao uso das tecnologias em EAD. Conhecendo e interagindo com a interface de trabalho que será utilizada no curso: espaços virtuais e ferramentas de interação com o grupo on line e off line.
Reflexões sobre os sentidos de ensinar Ciências Naturais. Tendências do ensino de Ciências em diferentes momentos históricos. O papel do ensino de ciências por investigação e seus principais elemento.
EMENTA DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS
Instrumentação para o Ensino de Astronomia. Observar e explicar vários fenômenos astronômicos presentes no cotidiano. Elaboração de atividades que promovam a interação entre os sujeitos e os fenômenos astronômicos de uma maneira experimental e dialógica.
Currículos no Ensino de Ciências. Familiarização com linhas de pesquisa na área de ensino de ciências, física, biologia e química; Levantamento e apreciação de diferentes Projetos Pedagógicos e Propostas Curriculares na área de ciências da natureza.
Leitura e Produção de Textos Científicos. O Processo de Leitura e Produção de Textos associado à atividade acadêmica. O desenvolvimento do autor/leitor. Estratégias de leitura para estudo e produção de conhecimento. A prática de produção de textos científicos, preferencialmente esquema, resumo, resenha, relatório, monografia e memorial.

Ensino de Ciências através de atividades investigativas D. A construção mediada de sentidos nas salas de aula de ciências. Formas de intervenção docente e participação dos estudantes. Discurso dialógico e discurso de autoridade nas aulas de ciências. Análise crítica de episódios de ensino em aulas de ciências. Análise de interações professor-alunos e alunos-alunos em atividades investigativas.

Fonte: site do CECIMIG.

Podemos observar que ao longo da especialização, os cursistas tem acesso as discussões de importantes referencias para o ensino de Ciências, tais como o ensino de Ciências por investigação e o CTS, além de discussões sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação, a formação de conceitos e disciplinas relacionadas a instrumentação para a pesquisa em ensino de Ciências.

3. COMO REVELAR O QUE ESTÁ POR TRÁS DA PROPOSTA CURRICULAR DA ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS OFERTADA PELO CECIMIG?

Todo ato de ensinar possui uma intencionalidade (Libâneo, 2012). Dessa maneira, podemos admitir que o planejamento curricular proposto pela Especialização em Educação em Ciências busca formar os professores a partir de uma intenção, de uma visão de ensino de Ciências. Mas, como tentar analisar e fazer inferências em como se organiza esta proposta? De maneira a subsidiar teórico-metodologicamente tal investigação para responder esta pergunta, nos referenciamos na Análise de Conteúdo relacionada à Análise Categorial, proposta por Bardin (2011).

A partir de sua leitura, podemos compreender a Análise de Conteúdo como uma abordagem de pesquisa qualitativa que emprega tanto aspectos descritivos quanto interpretativos. Os aspectos descritivos compõem a primeira etapa do processo analítico, sendo fundamental para o segundo processo, que se relaciona com os aspectos interpretativos. O foco de análise desta abordagem metodológica se atém ao conteúdo textual, à materialidade linguística contida nos documentos analisados. É importante esclarecer que a descrição é o aspecto fundamental visto que por meio dela se estabelece as categorias que possibilitarão gerar interpretações, buscando penetrar nos aspectos do discurso com um olhar interior ao objeto estudado (Medeiros; Amorim, 2017; Locatelli *e col.* 2023).

Desta maneira, compreendemos que a Análise de Conteúdo de Bardin se justifica como escolha metodológica pois pode nos ajudar a analisar os documentos, no caso aqui

as ementas disponíveis no site do CECIMIG (link: https://www.cecimig.fae.ufmg.br/cursos/ceci) e tornar visível por meio desta leitura, análise e da criação de uma categorização, os eixos formativos que revelam as intencionalidades pedagógicas para a formação continuada de professores propostas pela especialização em Ensino de Ciências

4. O QUE A PROPOSTA CURRICULAR DA ESPECIALIZAÇÃO NOS CONTA? PRECISA PENSAR EM COMO SEPARA A METOLOGIA E OS RESULTADOS

A partir da análise da proposta curricular do Curos de Especialização em Educação em Ciências (CECi), conseguimos mapear alguns eixos formativos que nos parecem nortear as discussões, a saber: i) professor reflexivo; ii) autoria do professor; iii) práticas e abordagens de ensino inovadoras em sala de aula; iv) currículo, linguagem e cultura e sua importância para o ensino de Ciências e v) ensino de Astronomia. Estas categorias criadas a partir da consulta das ementas de disciplinas ofertadas no cursos, apresentadas aqui, são discuitas a seguir.

Um primeiro aspecto encontrado em nossa análise está atrelado a ao eixo formativo que preconiza que o professor seja capaz de refletir sobre o Ensino de Ciências e a valorização da autoria do professor. Em nosso mapeamento, este eixo formativo é explorado a partir do que se propõe nas disciplinas de Reflexões sobre os sentidos de ensinar Ciências Naturais, História e Filosofia da Ciência, Desenvolvimento de Projetos em Ensino e Pesquisa de Ciências e Elaboração do Projeto de Monografia em Ensino de Ciências (I, II e III). A questão da reflexão sobre a prática e a autoria do professor se tornou uma discussão importante da década de 1960 no cenário internacional e teve reflexões no Brasil (Fagundes, 2016). Entretanto, segundo a autora, embora muito utilizada nos documentos e diretrizes oficiais para a formação de professores, esta dimensão nem sempre tem sido traduzida de maneira concreta. Sendo assim, buscar-se trabalhar estas dimensões na formação continuada dos professores se mostra promissor e concerne com o que apontam os trabalhos no campo.

Outro eixo formativo se refere aos referências teóricos que subsidiam práticas e abordagens de ensino inovadoras em sala de aula. Isso é evidenciado, por exemplo, pelo enfoque dado a abordagem investigativa do Ensino de Ciências e a abordagem CTS, o que

fica claro pelo número de disciplinas relacionados a estes referenciais. Para Costa e Venturi (2021), as metodologias ativas no ensino promovem diversos ganhos, como maior engajamento, desenvolvimento da autonomia, rompimento com o ensino tradicional. Santana e Sedano (2021) ainda discutem que outras dimensões importantes do ensino de Ciências relacionadas a como o conhecimento científico é construído, avaliado, legitimado pelos pares e comunicado à comunidade podem ser consolidados por meio do Ensino de Ciências por investigação e como isso tem relação direta com a alfabetização científica dos estudantes, que segundo Melgaço *e col.* (2024) e Leal *e col.* (2024), pode contribuir também para a formação pensamento crítico e enfrentamento da desinformação.

Já as relações entre CTS, Filho *e col*. (2021) e Leone e Comarú (2023) apontam que esta abordagem pode colaborar na contextualização do que se busca ensinar em Ciências e o cotidiano dos estudantes. Isto se dá em virtude do contexto de surgimento e os objetivos do movimento CTS, já que ele surgiu em contextos de preocupação com os impactos da ciência e tecnologia no meio ambiente e na sociedade, buscando integrar estas dimensões no ensino e colaborar para que os estudantes pudessem tomar decisões mais bem fundamentadas (Filho *e col*. 2021). Esta questão é um grande desafio dos professores de Ciências e abordá-la na formação continuada oportuniza que os professores possam discutir e construir experiências que possam se traduzir em prática na sala de aula.

Há também a discussão acerca do eixo formativo relacionada ao curriculo, não apenas como uma lista de contéudos mas, como uma visão de ensino e suas mudanças ao longo do tempo, objeto de discussão da disciplina Currículos no Ensino de Ciências. Soma-se a ênfase sobre como os conceitos são construídos coletivamente enquanto os estudantes se engajam nas atividades em sala de aula e como esta construção se articula com o papel da linguagem, da história e da cultura ao qual os estudantes estão inseridos.

Acerca do currículo, o artigo de Lopes *e col.* (2023), discute a necessidade de construção de currículos escolares críticos e que se assentem em uma perspectiva emancipatória, destacando a influência histórica de visões cientificistas e tecnicistas, especialmente ao longo do século XX. Isso se deu por exemplo, quando consideramos a experimentação, marcada, segundo os autores, por um enfoque tecnicista e positivista, enfoque também dado nos cursos de formação de formação de professores, sendo

necessário discutir os aspectos que balizam as práticas dos professores e teorias curriculares, buscando tornar o currículo mais abrangente e crítico.

Em relação ao eixo formativo relacionado à linguagem e cultura, o trabalho de Scarpa (2009) destaca como é importante considerar as dimensões da relação entre a cultura e a linguagem uma vez que a linguagem é o principal meio pelo qual se acessa a cultura de um grupo e constitui em um meio de produção e comunicação de significados e valores, tornando-se essencial para compreensão das práticas sociais, o que inclui a linguagem científica, ou seja, os meios pelos quais ela é produzida e os modos pelos quais ela é comunicada (Scarpa, 2009).

Por fim, no último eixo formativo identificado, destacamos a preocupação com a capacitação dos professores para o ensino de Astronomia. Esta disciplina muitas vezes é negligenciada nas aulas de Ciências da Natureza, sem virtude da dificuldades dos professores em lidar com seus conteúdos e sua inserção em sala da aula. Muitaz vezes, o ensino de Astronomia fica a cargo de instituições ou de iniciativas isoladas de docentes, embora ele seja capaz de promover a integrações de diferentes disciplinas como Ciências, Física, Química e Biologia (Langhi; Nardi, 2009; 2014). Ademais, a formação inicial de professores não contempla o ensino de Astronomia, deixando uma lacuna formativa que pode explicar o porquê do negligenciamento da temática (Slovinscki; Massoni, 2023).

5. PONDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores se constitu em um desafio na educação brasileira. Podemos atrelar este desafio a escolarização tardia do país, que traduz também uma preocupação tardia com a educação e tem reflexões em políticas públicas elaboradas sem se atentar a este fato e as novas demadas que se acumulam a medida que as trabsformações sociais se descortinam. Ademais, muitas vezes os documentos curriculares oficias e diretrizes normativas impõe exigências ao professor de mobilizar práticas inovadoras e determinados referenciais teóricos sem dar condições formativas para tal. A formação inicial do professor nem sempre consegue abarcar todas as demandas que são imputadas ao professor.

Neste sentido, o papel da formação continuada do professor se torna

preponderante para aumentar o repertório de saberes e práticas do professor que possibilite que ele possa lidar com as demandas e desafios em sala de aula. Pensar a formação continuada em permanente diálogo com as diferentes instâncias que o ensino de Ciências envolve, ou seja, formação inicial, desafios e demandas geradas pelas mudanças sociais e curriculos e políticas públicas se mostra promissor para o planejamento de propostas de formação continuada de professores de Ciências.

A partir de tal reflexão, consideramos que a proposta curricular do Curso de Especialização em Ensino em Educação em Ciências, ofertado pelo CECIMIG – FAE/UFMG tem grande potencial e continuar contribuindo, como já faz há décadas, com a formação de qualidade de professores no contexto de Minas Gerais e do Brasil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 11. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

CECIMIG – CENTRO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DE MINAS GERAIS. *CECi – Curso de Especialização em Educação em Ciências*. [s.d.]. Disponível em: https://www.cecimig.fae.ufmg.br/cursos/ceci. Acesso em: 22 ago. 2025.

COSTA, Leoni Ventura; VENTURI, Tiago. Metodologias ativas no ensino de Ciências e Biologia: compreendendo as produções da última década. *Revista Insignare Scientia – RIS*, v. 4, n. 6, p. 417-436, 2021.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 281-298, 2016.

FILHO, Vicente Tomé do Nascimento; CAVALCANTE, Valdiana Gomes; ROCHA, Nágila Menezes; VASCONCELOS, Ana Karine Portela; SAMPAIO, Caroline de Góes; SILVA, Maria Cleide Barbosa. O descarte de resíduos sólidos na perspectiva da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente para o ensino de Ciências: uma revisão sistemática da literatura. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 7, p. e30710716624, 2021.

FONTOURA, Hércules A.; PEREIRA, Eliane G. C.; FIGUEIRA, Simone T. Formação de professores de Ciências no Brasil e alfabetização científica: desafios e perspectivas. *Uni-pluriversidad*, v. 20, n. 1, p. 103-126, 2020.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Ensino de Astronomia no Brasil: educação formal, informal e não formal e divulgação científica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 4, p. 4402, 2009.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Justificativas para o ensino de Astronomia: o que dizem os pesquisadores brasileiros? *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 14, n. 3, p. 041-059, 2014.

LEAL, Lilian Azevedo Silva de; TAVARES, Marina de Lima; OLIVEIRA, Sérgio Geraldo Torquato de. Análise de uma sequência de ensino investigativa sobre vacinas:

promovendo a alfabetização científica contra a desinformação. *Revista Dynamis*, v. 30, publicação contínua, p. e11696, 2024.

LEONE, Fernanda Régis; COMARÚ, Michele Waltz. Reflexão sobre o CTS (Ciência–Tecnologia–Sociedade) na formação de professores para o ensino de Botânica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 9., 2023. *Anais* […].

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-76.

LOCATELLI, Cláudio Wagner; TESTONI, Leonardo André; LOCATELLI, Solange Wagner. Revisitando a utilização de plataformas digitais no ensino de Ciências: uma proposta de revisão bibliográfica. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 15, n. 4, p. 3658-3683, 2023.

LOPES, Eliane S.; SANTO HERMEL, Evaldo E.; LEITE, Fábio A. A experimentação e o currículo: concepções e teorias entrelaçadas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 22, n. 2, p. 282-296, 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *Laplage em Revista*, v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.

MELGAÇO, Cristiane de Abreu; TAVARES, Marina de Lima; OLIVEIRA, Sérgio Geraldo Torquato de. A alfabetização científica como instrumento de combate à desinformação: investigando uma sequência de ensino sobre vacinas e fake news. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 19, n. 1, p. 20-36, 2024.

PERSON, Vanessa Aina; BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. A formação continuada de professores de Ciências: elementos constitutivos do processo. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 10, n. 3, p. 141-147, 2019.

PIOTROWSKI, Solange Maria; COSTA GÜLLICH, Roque Ismael da. Tendências e perspectivas da formação continuada de professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: um panorama das pesquisas brasileiras no período de 1997 a 2018. *Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática*, v. 5, n. 1, p. 89-112, 2021.

ROCHA, Thaís Rios da; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes. Formação continuada de professores de Ciências: uma análise em periódicos científicos. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 16, n. 37, p. 195-209, 2020.

SANTANA, Uilian dos Santos; SEDANO, Luciana. Práticas epistêmicas no ensino de Ciências por investigação: contribuições necessárias para a alfabetização científica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 26, n. 2, p. 378, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SCARPA, Daniela Lopes. Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na Biologia. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SLOVINSCKI, Luciano; BRITO, Alan Alves; MASSONI, Neusa Teresinha. Um diagnóstico da formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza na perspectiva do ensino de Astronomia. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 45, p. e20230110, 2023.

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

ACESSIBILIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNIVESP

Evelyn Aparecida de Oliveira
Universidade Virtual do Estado de São Paulo

José Avelino Placca
Universidade Virtual do Estado de São Paulo

Tamires Cristina Bonani Conti
Universidade Virtual do Estado de São Paulo

RESUMO. O ensino a distância (EAD) no Brasil vem se expandindo de forma significativa, promovendo oportunidades para públicos diversos, incluindo pessoas com deficiência (PCD). A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), maior universidade pública virtual do país, atende atualmente cerca de 90 mil alunos em nove cursos de graduação, todos na modalidade EAD. Este relato de experiência descreve as ações institucionais voltadas à acessibilidade, destacando a diversidade de estratégias adotadas para promover um ensino inclusivo. Entre as iniciativas, incluem-se adaptações em materiais didáticos, como slides acessíveis e recursos educacionais abertos (REAs), elaboração de provas com linguagem clara e instruções objetivas, utilização de softwares de apoio como NVDA e MathPlayer, e adequações físicas nos polos presenciais. Além disso, a UNIVESP promove eventos formativos, como oficinas e seminários, e mantém grupos de trabalho especializados em acessibilidade. Tais ações buscam atender às diretrizes legais brasileiras e aos princípios da educação inclusiva, abrangendo desde barreiras arquitetônicas e tecnológicas até barreiras comunicacionais e atitudinais. Os desafios persistem, como ampliar a formação docente para uso efetivo das tecnologias assistivas, atualizar continuamente os recursos digitais e fortalecer a participação de alunos PCD no processo de avaliação e planejamento. Este estudo evidencia que a integração sistemática da acessibilidade no EAD potencializa o aprendizado, amplia a participação social e contribui para a construção de uma educação superior mais democrática e equitativa.

Palavras-chave: Educação a Distância, Acessibilidade, Inclusão, Tecnologias Digitais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como modalidade estratégica no Brasil, ao permitir que estudantes conciliem estudo, trabalho e outras atividades. Como aponta Moran (2015), a EAD pode contribuir para a democratização do acesso, desde que orientada por princípios inclusivos e dialógicos.

Nesse cenário, a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) representa não apenas uma exigência legal, mas uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas e

CC BY

recursos educacionais. Tal como ressalta Mantoan (2003), a inclusão deve ser compreendida como processo contínuo e em constante construção.

A UNIVESP tem buscado consolidar políticas de acessibilidade no âmbito do ensino superior, compreendendo que a acessibilidade não é apenas cumprimento normativo, mas um compromisso com a equidade educacional.

Este artigo, portanto, apresenta um relato de experiência detalhado das estratégias adotadas pela UNIVESP, abordando desde as práticas pedagógicas em videoaulas e materiais digitais até as adaptações nos polos presenciais, incluindo a organização de eventos e a atuação dos Grupos de Trabalho. Além disso, discute os desafios enfrentados, os aprendizados adquiridos e as perspectivas futuras para a ampliação da acessibilidade e da inclusão na modalidade de Educação a Distância, com vistas à construção de um ambiente de aprendizagem equitativo e de excelência para todos os estudantes.

2 METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como um relato de experiência institucional, cujo objetivo é descrever e analisar as práticas de acessibilidade desenvolvidas pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) no âmbito da Educação a Distância (EAD). Os dados foram obtidos a partir de documentos institucionais, relatórios internos de acompanhamento, registros de reuniões dos Grupos de Trabalho (GTs) de acessibilidade, além de observações realizadas em eventos formativos e nas práticas cotidianas de produção de materiais e apoio aos polos presenciais.

A análise pautou-se na sistematização dessas ações, buscando identificar: (a) as estratégias de acessibilidade empregadas; (b) o alinhamento com a legislação brasileira e com referenciais teóricos sobre inclusão; e (c) os impactos percebidos na comunidade acadêmica. Por se tratar de um relato de experiência, não foram aplicados instrumentos quantitativos de coleta de dados. Entretanto, a triangulação entre diferentes fontes documentais e relatos de participantes possibilitou evidenciar tanto os avanços institucionais quanto os desafios persistentes. Como limitação, destaca-se que os resultados aqui apresentados não pretendem esgotar o tema, mas contribuir para a reflexão sobre práticas inclusivas no ensino superior a distância.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Expansão do EAD e acesso de alunos PCD

Nos últimos anos, o crescimento do Ensino a Distância (EAD) no Brasil tem ampliado significativamente as oportunidades de ingresso e permanência no ensino superior para estudantes com deficiência (PCD). Moreira e Schlemmer (2020) destacam que as tecnologias digitais, quando associadas a práticas pedagógicas inclusivas, favorecem o acesso e a permanência em contextos historicamente excludentes. Nesse sentido, a flexibilidade de horários, o acesso remoto e a possibilidade de personalização do ritmo de estudo favorecem a inclusão de perfis diversos, superando barreiras geográficas e temporais que historicamente limitavam o acesso a esse público.

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), maior instituição pública de EAD do país, atende 359 municípios no Estado de São Paulo, estando presente em 56% do território estadual, em cidades que abrigam mais de 90% da população paulista. Esse alcance possibilita que pessoas residentes em regiões com menor oferta de ensino presencial, ou que enfrentam dificuldades de mobilidade, encontrem uma alternativa viável e de qualidade para a sua formação acadêmica.

Desde o processo seletivo, a acessibilidade é considerada: candidatos podem solicitar condições específicas, e o ambiente virtual de aprendizagem é planejado para atender diferentes perfis. Como lembra Sassaki (2009), a efetividade da inclusão depende da eliminação de barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. No ambiente virtual de aprendizagem da UNIVESP, os recursos são pensados para atender diferentes necessidades — desde a navegação com leitores de tela até a disponibilização de conteúdos em múltiplos formatos. Essa abordagem integrada tem contribuído para um aumento expressivo na matrícula e na permanência de estudantes com deficiência, fortalecendo a missão institucional de democratizar o acesso ao ensino superior.

Cabe destacar que, conforme apontam Pischetola e Riedner (2021), a inovação pedagógica apoiada no uso crítico das tecnologias digitais exige não apenas a adoção de ferramentas, mas também a criação de ambientes formativos capazes de ressignificar a prática docente. Nesse sentido, as experiências da UNIVESP demonstram como o investimento em acessibilidade não se limita à esfera técnica, mas envolve um processo de transformação institucional e cultural, em consonância com a perspectiva de inclusão

defendida por autores como Sassaki (2009) e Mantoan (2003). Assim, o caso aqui relatado pode ser compreendido como um movimento de articulação entre tecnologia, pedagogia e equidade, que dialoga com a noção de educação digital onlife proposta por Moreira e Schlemmer (2020).

3.2 Ações de acessibilidade

A acessibilidade na UNIVESP é trabalhada de forma transversal, envolvendo adequações em materiais, plataformas, infraestrutura e avaliação. Santos (2019) argumenta que práticas pedagógicas inclusivas pressupõem a adaptação de recursos às necessidades específicas de cada estudante, o que se evidencia na produção de materiais acessíveis, provas adaptadas e recursos multimodais. Assim, as principais ações incluem:

1. Slides acessíveis – Todo material em formato de apresentação é elaborado seguindo padrões internacionais de acessibilidade digital: contraste adequado entre texto e fundo, uso de fontes legíveis, descrição textual para imagens, estrutura lógica de títulos e subtítulos, e inserção de legendas quando necessário. Essas práticas permitem que estudantes com baixa visão ou que utilizam leitores de tela tenham acesso pleno ao conteúdo.

2. Recursos Educacionais Abertos (REAs) – Produzidos em diferentes mídias, são disponibilizados com legendas sincronizadas, audiodescrição e tradução em Libras, incluindo todo o acervo audiovisual da TV UNIVESP. Esse cuidado garante que estudantes com deficiência auditiva ou visual possam usufruir plenamente dos conteúdos, além de favorecer a aprendizagem multimodal para todos os perfis.

3. Provas – A elaboração das avaliações segue critérios de clareza e objetividade, evitando ambiguidades e estruturas que dificultem a compreensão. Comandos são destacados visualmente, e quando necessário, provas adaptadas são disponibilizadas com ampliação de fonte, impressão em braille ou formato digital compatível com softwares leitores de tela.

4. Softwares utilizados – Entre as ferramentas tecnológicas, destacam-se o NVDA (leitor de tela gratuito e de código aberto) e o MathPlayer (compatível com expressões

matemáticas em leitores de tela). Essas soluções permitem que conteúdos complexos, como fórmulas matemáticas, sejam interpretados de forma acessível.

5. Acessibilidade nos polos presenciais – Todos os polos de apoio contam com infraestrutura adaptada: rampas de acesso, elevadores, sinalização tátil e visual, sanitários adaptados e vagas reservadas. Essa adequação garante que estudantes com deficiência possam participar de atividades presenciais, provas e eventos de forma autônoma e segura.

3.3 Eventos e formação

A promoção de uma cultura inclusiva exige mais do que a oferta de recursos — requer também formação e sensibilização da comunidade acadêmica. Nesse sentido, a UNIVESP organiza oficinas, seminários e cursos voltados a professores, tutores, técnicos e coordenadores de polo.

As oficinas abordam temas como elaboração de materiais acessíveis, uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas. Os seminários, por sua vez, reúnem especialistas externos, pesquisadores e estudantes para discutir inovações e desafios no campo da acessibilidade educacional. Essas ações formativas têm contribuído para a atualização constante dos profissionais e para a adoção de metodologias que respeitam e valorizam a diversidade.

3.4 Grupos de trabalho e equipe de revisores

Para garantir a evolução contínua das políticas de acessibilidade, a UNIVESP mantém grupos de trabalho (GTs) interdisciplinares. Esses GTs reúnem docentes, profissionais de tecnologia da informação, equipe pedagógica e representantes dos estudantes para discutir demandas emergentes, analisar feedbacks e propor soluções inovadoras.

As discussões abrangem desde a atualização de plataformas e ferramentas até a elaboração de novos protocolos de produção de conteúdo acessível. Essa estrutura participativa favorece a implementação de melhorias com base nas necessidades reais,

mantendo alinhamento com as diretrizes legais e com as boas práticas nacionais e internacionais.

Além disso todo o material didático produzido pela Univesp passa por uma rigorosa avaliação realizada por revisores surdos, cujo papel é testar e verificar se o conteúdo é acessível, claro e adequado para pessoas com deficiência auditiva, garantindo que todos os alunos possam compreender plenamente o material disponibilizado.

3.5 Desafios e trabalhos futuros

Apesar dos avanços significativos, ainda existem desafios a serem enfrentados. A capacitação docente em larga escala continua sendo prioridade, uma vez que a adoção de práticas inclusivas depende diretamente da atuação do professor no planejamento e na condução das atividades. Outro ponto é a necessidade de atualização constante dos recursos digitais e das plataformas, para acompanhar tanto a evolução tecnológica quanto as novas demandas de acessibilidade. Como ressalta Mantoan (2003), a inclusão é um processo em movimento, que exige revisão permanente das práticas e participação coletiva.

O fortalecimento dos canais de escuta dos estudantes PCD também está no horizonte, permitindo que suas experiências e sugestões orientem a melhoria contínua das políticas institucionais. A expansão de parcerias com empresas e órgãos especializados é vista como estratégica para viabilizar a aquisição de novos equipamentos, softwares e recursos pedagógicos.

Dorziat (2011) destaca que mais do que cumprir requisitos normativos, a acessibilidade deve se constituir como cultura institucional, o que implica investimento em formação e sensibilização contínua. Assim, com essas ações, a UNIVESP reafirma seu compromisso com a inclusão educacional, buscando não apenas cumprir requisitos legais, mas construir um ecossistema de aprendizagem verdadeiramente acessível, inovador e centrado no estudante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da UNIVESP evidencia que a acessibilidade no EAD não se reduz ao cumprimento da legislação, mas constitui um compromisso institucional com a equidade. Ao implementar ações que envolvem desde materiais digitais acessíveis até formações específicas e adequações físicas nos polos, a universidade reafirma a acessibilidade como princípio estruturante do processo educacional.

Entre os impactos observados, destacam-se a ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, a valorização da diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica e a consolidação de políticas institucionais voltadas à inclusão. Além disso, a participação de estudantes e profissionais nos grupos de trabalho fortalece a dimensão colaborativa das ações, criando um ecossistema de aprendizagem mais democrático.

Não obstante, algumas limitações persistem. A formação docente ainda ocorre de modo desigual entre cursos e polos, dificultando a disseminação homogênea de práticas inclusivas. A atualização tecnológica é outro desafio permanente, uma vez que recursos e plataformas digitais demandam revisões contínuas para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Soma-se a isso a ausência de indicadores sistemáticos que permitam mensurar, de forma mais precisa, o impacto das políticas implementadas.

Como perspectivas futuras, apontam-se: (a) a consolidação de programas permanentes de formação continuada para docentes e tutores; (b) o fortalecimento dos mecanismos de escuta e participação ativa de estudantes com deficiência no planejamento e na avaliação institucional; (c) a ampliação de parcerias com organizações especializadas e empresas de tecnologia; e (d) o incentivo a pesquisas que produzam dados qualitativos e quantitativos sobre a efetividade das práticas de acessibilidade.

Com tais iniciativas, a UNIVESP poderá avançar no desenvolvimento de uma cultura institucional inclusiva, alinhada ao que Dorziat (2011) define como um processo em constante movimento, que exige revisões permanentes e compromisso coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

DORZIAT, Ana Cristina. **Inclusão escolar**: do discurso à prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. **Educar com as tecnologias**: os novos desafios da educação contemporânea. São Paulo: Papirus, 2015.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438. Acesso em: 25 ago. 2025.

PISCHETOLA, Magda; RIEDNER, Daiani Damm Tonetto. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 210-228, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656878. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANTOS, Edméa. A cena sociotécnica: cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua. In: SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 25-48.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009

Sobre os autores

Evelyn Aparecida de Oliveira
Professora Doutora na Univesp. Mestra e Doutora pela UFJF.
E-mail: evelyn.oliveira@univesp.br

José Avelino Placca
Professor Doutor na Univesp. Mestre (UFF) e Doutor pela UFRJ.
E-mail: jose.placca@univesp.br

Tamires Cristina Bonani Conti
Professora Doutora na Univesp. Pesquisadora de Pós-Doutorado pelo CNPq. Mestra e Doutora pela UFSCar.
E-mail: tamires.conti@univesp.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

HACKATHON PRESENCIAL E SUA ADAPTAÇÃO PARA UM CURSO MOOC: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Camila Coletto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Eduardo Dalcin
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Siomara Cristina Broch
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

RESUMO. Este trabalho relata a experiência do "Hackathon: Soluções Tecnológicas Colaborativas para os Desafios Contemporâneos" e sua adaptação para o formato Massive Open Online Course (MOOC), visando ampliar o alcance de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. A problemática abordada consiste na necessidade de transpor práticas presenciais intensivas, que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração, para o ambiente digital, mantendo o engajamento e a efetividade pedagógica. O objetivo principal é propor e testar uma metodologia que adapte o Hackathon presencial para o formato MOOC, possibilitando sua aplicação em diferentes níveis de ensino, incluindo cursos técnicos integrados, graduações e especializações. A metodologia utilizada baseia-se na experiência do Hackathon presencial com turmas de bacharelado em Agronomia e Administração, estruturada em etapas de definição de desafios, formação de equipes, ideação, prototipagem rápida e apresentação final das soluções, com a adaptação para ambientes digitais assíncronos. Os principais resultados evidenciam que a metodologia presencialmente promoveu o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, fortaleceu a integração entre ensino, pesquisa e extensão, e permitiu a criação de protótipos com potencial de aplicação prática. As considerações finais destacam que, embora seja uma proposição e ainda não tenha o retorno direto dos estudantes sobre a efetividade do MOOC, a experiência presencial sugere prognósticos positivos, reconhecendo-se como desafio a adaptação das tecnologias institucionais e a limitação de interação nos formatos assíncronos tradicionais. Conclui-se que a transformação do Hackathon em MOOC pode representar uma estratégia pedagógica inovadora e escalável, capaz de potencializar a aprendizagem ativa, fomentar o protagonismo estudantil e promover soluções alinhadas as realidades, além de potencial utilização para a qualificação massiva de colaboradores de empresas de diferentes setores.

Palavras-chave: metodologias ativas; *Hackathon*; MOOC; Educação a distância; Inovação educacional.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem têm se consolidado como estratégias pedagógicas inovadoras, promovendo a centralidade do

CC BY

estudante no processo de aprendizagem e estimulando competências como autonomia, colaboração e resolução de problemas (DANTAS; CASTRO, 2020).

Ao favorecer maior interação entre os estudantes e os conteúdos, essas metodologias desafiam os participantes a aplicar conhecimentos em situações práticas, aproximando o ensino de contextos reais.

Paralelamente, a Educação a Distância (EaD) tem se expandido de forma acelerada no Brasil. Em 2024, quase 5 milhões de estudantes estavam matriculados em cursos superiores na modalidade, representando cerca de 49% dos ingressantes no ensino superior (INEP, 2024). Esse movimento reforça a demanda por estratégias pedagógicas que sejam não apenas flexíveis e escaláveis, mas também capazes de manter engajamento e qualidade formativa em ambientes digitais.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar a adaptação da metodologia de *hackathon,* tradicionalmente aplicada em formato presencial e síncrono, para um curso no modelo *Massive Open Online Course* (MOOC). A proposta busca responder a uma questão central: em que medida é viável transpor uma metodologia baseada em colaboração intensiva e temporalidade restrita para um ambiente massivo, assíncrono e sem tutoria direta? Trata-se de um desafio significativo para os docentes que atuam na Educação a Distância, uma vez que exige repensar estratégias pedagógicas e desenvolver abordagens inovadoras capazes de manter engajamento e aprendizagem efetiva. Ao mesmo tempo, a criação de novas metodologias tem o potencial de despertar ainda mais interesse e motivação nos estudantes, estimulando sua participação ativa e favorecendo a construção de competências colaborativas e críticas. Ao trazer esse questionamento, pretende-se discutir tanto as potencialidades quanto as limitações dessa adaptação, contribuindo para o debate sobre inovação metodológica na EaD.

O modelo MOOC, surgido em 2008 com o curso *Connectivism and Connective Knowledge* (SIEMENS, 2008; DOWNES, 2012), consolidou-se como alternativa massiva de democratização do acesso ao conhecimento (DANIEL, 2012; YUAN; POWELL, 2013). Embora tenha ampliado a inclusão educacional, o formato também apresenta desafios persistentes, como a redução das taxas de conclusão, a dificuldade de personalização das trajetórias de aprendizagem e a limitação das interações síncronas (LAURILLARD, 2016; HOLLANDS; TIRTHALI, 2014). Tais aspectos tornam a análise da viabilidade da proposta relevante.

A experiência presencial que fundamenta esta adaptação envolveu 52 estudantes dos cursos de Administração e Agronomia, os quais desenvolveram soluções aplicáveis a contextos reais. Esses resultados iniciais sugerem o potencial de escalabilidade do *hackathon*, mas também evidenciam a necessidade de problematizar sua transposição para o formato MOOC, especialmente considerando as especificidades de um ambiente assíncrono e massivo. A metodologia será aplicada de forma experimental e monitorada, permitindo ajustes contínuos e coleta de evidências sobre sua eficácia. A sua implementação em diferentes níveis de ensino, especialmente em especializações lato sensu, pode contribuir para uma nova forma de atuação docente, estimulando a inovação pedagógica, o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de competências colaborativas e críticas em contextos digitais.

2 DESENVOLVIMENTO

A experiência inicial do *Hackathon* foi realizada presencialmente com turmas de bacharelado em Agronomia e Administração, em um formato intensivo de curta duração, com foco em desafios reais relacionados à sustentabilidade e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A metodologia seguiu etapas bem definidas do *hackathons* (DANTAS; CASTRO, 2020), estruturadas da seguinte forma: *i*) Definição do desafio: os estudantes receberam problemas concretos a serem solucionados por meio de produtos, protótipos ou softwares; no formato MOOC, os desafios podem ser disponibilizados de forma digital, por meio de vídeos, textos explicativos e fóruns assíncronos, permitindo que os estudantes reflitam e proponham soluções em seu próprio ritmo; *ii*) Formação de equipes: os grupos foram compostos de maneira interdisciplinar, incentivando a troca de saberes e experiências (MORAN, 2018); em ambientes assíncronos, a formação de equipes pode ocorrer por interesses comuns ou habilidades complementares, utilizando grupos virtuais em plataformas colaborativas para comunicação contínua; *iii*) Ideação: com apoio de ferramentas colaborativas, os participantes geraram ideias e discutiram soluções possíveis, estimulando a criatividade e a inovação; essa etapa pode ser realizada de forma assíncrona em murais digitais, documentos compartilhados ou plataformas de brainstorming online, permitindo que cada participante contribua conforme sua disponibilidade; *iv)* Prototipagem rápida: os grupos construíram protótipos físicos ou digitais, testando conceitos de forma ágil; no MOOC, a

prototipagem pode ser totalmente digital, por meio de softwares colaborativos, apresentações multimídia ou modelos virtuais, com submissão escalonada e feedback assíncrono; *v*) Mentoria e *feedback* contínuo: professores e parceiros externos – empresários locais – atuaram como mentores, oferecendo orientação técnica e estratégica (MATTAR, 2018); em cursos MOOC, a mentoria pode combinar *feedback* assíncrono, via comentários e vídeos, com sessões síncronas opcionais de orientação, garantindo suporte mesmo para grupos distribuídos geograficamente, aspecto que reforça o papel essencial da tutoria na EaD (ALMEIDA; VALENTE, 2011); *vi*) Apresentação final: as soluções foram apresentadas a uma banca de avaliadores, que considerou critérios como inovação, aplicabilidade, viabilidade técnica e impacto social; no formato digital, as apresentações podem ser realizadas por meio de vídeos gravados, relatórios multimídia ou submissões em plataformas colaborativas, permitindo avaliação assíncrona e entre os participantes.

A dinâmica favoreceu o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, como comunicação, liderança, colaboração e pensamento crítico. Estudos recentes confirmam que *hackathons* educacionais promovem engajamento intenso e aprendizado experiencial, permitindo a integração entre teoria e prática em contextos contextualizados (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A proposta de adaptação desse modelo para um curso no formato MOOC requer uma abordagem metodológica criteriosa, de modo a preservar a natureza interativa da experiência presencial. A transposição de metodologias ativas para EaD demanda estratégias que conciliem autonomia, engajamento e colaboração (MORAN, 2018; BELLONI, 2012; LÉVY, 2010). Nesse sentido, a integração de recursos digitais síncronos e assíncronos é fundamental: ferramentas assíncronas, como fóruns de discussão, *wikis* e murais colaborativos, podem funcionar como espaços de ideação e construção coletiva, permitindo participação flexível; ao mesmo tempo, mentorias e webconferências opcionais oferecem suporte pedagógico em tempo real, favorecendo a construção conjunta do conhecimento (ANDERSON, 2008).

Os desafios práticos podem ser desenvolvidos em plataformas digitais de prototipagem colaborativa, permitindo a experimentação e o trabalho em rede (DANIEL, 2012; LAURILLARD, 2016). Já as apresentações finais podem ocorrer por meio da submissão de vídeos ou relatórios multimídia, assegurando visibilidade e avaliação das contribuições individuais e coletivas (HOLLANDS; TIRTHALI, 2014). A combinação de

atividades assíncronas e síncronas possibilita que os participantes avancem em seu próprio ritmo, promovendo autonomia e mantendo a lógica de aprendizagem ativa e colaborativa do *hackathon*. Essas etapas possibilitam a criação de uma experiência educacional que combina aprendizagem ativa, interação social e desenvolvimento de competências socioemocionais – aspectos centrais das metodologias inovadoras em EaD (MATTAR, 2018).

Outro aspecto é a transversalidade da proposta, pois o MOOC derivado do *Hackathon* pode ser aplicado como atividade complementar em especializações, mas também como estratégia inovadora em cursos técnicos integrados ou programas de formação continuada. Além disso, a metodologia assíncrona permite que diferentes públicos e níveis de ensino participem de forma adaptativa, contribuindo para experiências pedagógicas personalizadas e replicáveis. Essa flexibilidade dialoga com o conceito de ecossistemas de aprendizagem, nos quais metodologias, ferramentas e contextos se articulam para promover experiências significativas (MORAN, 2018; DANTAS; CASTRO, 2020).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato apresentou a experiência do *Hackathon* realizado presencialmente em turmas de Bacharelado em Agronomia e Administração, propondo sua adaptação metodológica para o formato *Massive Open Online Course* (MOOC). O objetivo foi demonstrar que uma metodologia ativa, já consolidada em ambientes presenciais, pode ser transposta para a modalidade digital, ampliando suas possibilidades de aplicação em diferentes níveis de ensino. A proposta de transformação em MOOC revela-se pertinente não apenas pela inovação metodológica, mas também por seu potencial aplicabilidade prática em cursos técnicos integrados, graduações e especializações.

Uma das limitações atuais refere-se ao fato de que, por se tratar de uma metodologia ainda em fase de adaptação, não há retorno empírico dos estudantes quanto à sua efetividade em formato MOOC. Ainda assim, os resultados obtidos na experiência presencial permitem inferir perspectivas positivas. Outro desafio identificado diz respeito às restrições tecnológicas das instituições de ensino: nem todos os sistemas acadêmicos dispõem de recursos que possibilitem reproduzir as interações típicas de um *hackathon*. Essa limitação torna-se ainda mais significativa nos MOOCs tradicionais,

predominantemente assíncronos, nos quais atividades síncronas exigem ajustes para garantir engajamento e acompanhamento pedagógico contínuo.

Nesse sentido, o sucesso da adaptação depende tanto do planejamento pedagógico quanto da infraestrutura tecnológica. Estratégias de mitigação incluem a escolha de plataformas compatíveis com diferentes dispositivos, suporte técnico acessível, uso de recursos *offline* quando viável e a combinação equilibrada de atividades síncronas e assíncronas. Recomenda-se, ainda, a definição de indicadores claros para futuras avaliações, tais como taxas de participação, qualidade dos protótipos produzidos, níveis de engajamento, autoavaliação da aprendizagem e questionários de satisfação, complementados por entrevistas semiestruturadas.

Conforme Belloni (2012), "a Educação a Distância demanda metodologias inovadoras que recriem experiências significativas de aprendizagem, não apenas transponham conteúdos" (p. 12). Assim, a adaptação do *Hackathon* para MOOC deve ser compreendida como uma estratégia pedagógica desafiadora, mas promissora, ao integrar ensino, pesquisa e extensão em um formato escalável e replicável. Mais do que transpor uma metodologia, trata-se de criar ecossistemas de aprendizagem digitais, capazes de promover protagonismo estudantil, inovação e colaboração em múltiplos contextos educacionais.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. O papel do tutor na EAD: formação e desafios atuais. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. p. 323-338.

ANDERSON, T. *The theory and practice of online learning*. Edmonton: AU Press, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DANIEL, J. Making sense of MOOCs: musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, v. 2012, n. 3, 2012.

DANTAS, O. M. A. da N.; CASTRO, F. R. de. Formação de professores em educação a distância para a sociedade em rede. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1205–1220, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.12977.

DOWNES, S. *Connectivism and connective knowledge: essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada, 2012.

FERRAZ, A. P. C.; BELHOT, R. V. *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

HOLLANDS, F. M.; TIRTHALI, D. *MOOCs: expectations and reality. Full report*. Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2024*. Brasília: INEP, 2024.

LAURILLARD, D. The educational problem that MOOCs could solve: professional development for teachers of disadvantaged students. *Research in Learning Technology*, v. 24, 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATTAR, João. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. pp. 1-25.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, v. 2, n. 1, 2008.

YUAN, Li; POWELL, Stephen. *MOOCs and open education: implications for higher education*. JISC CETIS, University of Bolton, 2013. Disponível em: https://publications.cetis.ac.uk/2013/667. Acesso em: 20 set. 2025.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLÍTICA

Paloma Gomes dos Santos Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este relato de experiência analisa a trajetória da Educação a Distância (EaD) na Universidade Federal de Minas Gerais entre 2014 e 2025, considerando a atuação articulada com a Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O texto descreve práticas administrativas e pedagógicas, como análise de vagas, elaboração de editais, organização de cursos e acompanhamento de bolsas, articulando-as às transformações políticas, normativas e institucionais ocorridas no período, como a transição do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) para a Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital e a promulgação do Decreto nº 11.473/2023. A análise adota os conceitos de institucionalização, precarização e democratização da EaD, refletindo sobre a dependência de bolsas temporárias e os desafios para consolidação da modalidade como política pública. O termo "disrupção tecnológica e política" é concebido como processo de reconfiguração das práticas institucionais e da governança universitária, não apenas como ruptura abrupta. O relato evidencia que a EaD, mesmo diante de instabilidades e limitações estruturais, mantém-se como estratégia de democratização do ensino superior público, exercendo papel de resistência à invisibilidade e promovendo a reinvenção de processos pedagógicos e administrativos.

Palavras-chave: Educação a Distância. Políticas públicas. Universidade Aberta do Brasil. Disrupção tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência integra a Trilha Temática II – Qualidade e Institucionalização da Educação a Distância, com interfaces também com as Trilhas I – Gestão e Políticas Públicas e V – Formação Docente. O objetivo central é analisar a trajetória da EaD na Universidade Federal de Minas Gerais entre 2014 e 2025, destacando práticas administrativas e pedagógicas vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e refletindo sobre os impactos das transformações tecnológicas, políticas e normativas sobre sua institucionalização.

A experiência relatada refere-se ao trabalho desenvolvido na função de Assistente de projetos, que articulou atividades técnico-administrativas e pedagógicas no

CC BY

acompanhamento de cursos, bolsas e editais da EaD. O relato parte do pressuposto de que a EaD, em contextos de disrupção, constitui um campo de disputas e reconfigurações, em que coexistem avanços normativos e dilemas estruturais, como a dependência de bolsas temporárias. A análise combina descrição de práticas com aportes teóricos sobre EaD e políticas educacionais, buscando evidenciar permanências, rupturas e perspectivas de consolidação da modalidade como política pública.

2 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 Experiência vivida

A operacionalização da EaD envolveu a articulação de editais da CAPES/UAB, contemplando análise de vagas, elaboração de chamadas para profissionais e alunos, organização de cursos e acompanhamento de bolsas. As ações se desenvolveram em diferentes instâncias da comunidade acadêmica e de gestão, incluindo coordenadores de cursos, docentes, tutores e polos de apoio presencial. Essa articulação possibilitou a criação de uma rede colaborativa que estruturou processos administrativos e pedagógicos de forma integrada.

A transformação institucional do CAED em Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital constituiu avanço significativo, promovendo maior articulação da EaD aos projetos pedagógicos da universidade, embora desafios persistam quanto à consolidação da modalidade como política estrutural.

2.2 Metodologia e contexto de atuação

O relato resulta da sistematização de uma experiência profissional construída ao longo de onze anos. As fontes utilizadas incluem editais, regulamentos, portarias, relatórios institucionais e registros administrativos, além de interações com equipes acadêmicas e técnicas.

A metodologia adotada é de análise qualitativa descritivo-interpretativa, que relaciona a vivência profissional às transformações normativas e políticas do período. Esse procedimento permite identificar padrões, permanências, rupturas e oportunidades de

reconfiguração da EaD na universidade pública, articulando dados documentais e experiências institucionais de forma sistematizada.

O contexto de atuação foi marcado por sucessivas mudanças regulatórias, destacando-se a Portaria CAPES nº 309/2024, que redefine funções estratégicas no acompanhamento pedagógico, e o Decreto nº 11.473/2023, que impacta diretamente a formação docente na modalidade EaD.

2.3 Políticas de bolsas e institucionalização

A função de Assistente Pedagógico assumiu papel central na mediação entre as dimensões técnico-administrativa e pedagógica. As bolsas CAPES são imprescindíveis para viabilizar os cursos, porém sua remuneração limitada dificulta a retenção de profissionais qualificados, comprometendo a continuidade das ações. A avaliação da atratividade das bolsas baseou-se em comparações salariais com funções equivalentes em universidades públicas e na literatura sobre precarização do trabalho docente em EaD (ARRUDA, 2020; CORRADI et al., 2013).

Esse contexto evidencia a tensão entre democratização e precarização: enquanto as bolsas ampliam o acesso à formação, a dependência de recursos temporários expõe a modalidade à descontinuidade e vulnerabilidade política.

2.4 Disrupção tecnológica e política

A noção de disrupção tecnológica e política, central ao relato, é entendida como processo que reconfigura práticas institucionais, governança universitária e modelos de gestão, sem se restringir a rupturas abruptas. No contexto da EaD, a disrupção manifesta-se pela necessidade constante de adaptação a mudanças normativas, tecnológicas e organizacionais, exigindo capacidade de reinvenção de processos pedagógicos e administrativos.

2.4 Referencial teórico e reflexão crítica

A análise dialoga com estudos sobre EaD como espaço de construção coletiva e disputa política (CORRADI et al., 2013; ARRUDA, 2020; MORAN, 2015; LIMA, 2021). O relato evidencia que a institucionalização da modalidade requer políticas de Estado e práticas de governança que superem a dependência exclusiva de editais e bolsas temporárias. A EaD, mesmo diante da precarização, mantém-se como espaço de resistência à invisibilidade e instrumento de democratização do ensino superior público.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato contribui para a memória institucional e para o debate acadêmico sobre EaD pública federal. Evidencia-se que a modalidade não deve ser reduzida a práticas administrativas pontuais, mas compreendida como política pública estratégica, em permanente processo de negociação e ressignificação.

Conclui-se que a EaD resiste às condições de invisibilidade, precarização e descontinuidade devido ao seu caráter dinâmico e coletivo. As disrupções tecnológicas e políticas, longe de representar apenas ameaças, configuram oportunidades para repensar a universidade pública, consolidar a EaD como parte integral dos projetos político-pedagógicos e reafirmar seu papel na democratização do ensino superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.621.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria CAPES nº 309, de 5 de abril de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, 05 abr. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.473, de 13 de junho de 2023. Redefine diretrizes para formação docente. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Educação a Distância na Educação Superior Pública. Brasília: MEC, 2022.

CORRADI, Wagner José; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; LIMA, Reginaldo Naves de Souza; FAVACHO, André; ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Educação a distância: meios, atores e processos.* Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2013.

LIMA, Ana Paula. Políticas de EaD: desafios e perspectivas no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260090, 2021.

MENDES, Carlos Alberto. Governança e gestão da Educação a Distância: análise de políticas públicas. *Educação e Sociedade*, v. 40, n. 146, p. 1025–1046, 2019.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.* Campinas: Papirus, 2015.

Sobre a autora

Paloma Gomes dos Santos Oliveira é graduanda em Licenciatura em Pedagogia Bilíngue pelo INES (previsão de conclusão 2028/2) e formada em Gestão de Recursos Humanos pela UNA (2016). Atuou de 2014 a 2025 no Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFMG), com experiência em políticas educacionais da EaD, incluindo implantação do novo marco regulatório, e na articulação de editais, cursos e acompanhamento de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
E-mail: paloma.gdso@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DA TUTORIA À MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: AVANÇOS LEGISLATIVOS, EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS E PROTAGONISMO NA QUALIDADE DA EAD

Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz
Universidade Federal de Lavras

Adrivânia Maria Valério Honório
Universidade Federal de Lavras

Alexandre José de Carvalho Silva
Universidade Federal de Lavras

Leandro Veloso Silva
Universidade Federal de Lavras

RESUMO. A recente legislação nacional (2025), que altera a nomenclatura e redefine as atribuições do tradicional tutor para a função de mediador pedagógico na educação a distância (EaD), suscita novas problematizações sobre a centralidade desse profissional na garantia da qualidade acadêmica. Este estudo tem como objetivo analisar os impactos e desafios associados a tal transição, tanto no âmbito teórico quanto prático, com ênfase nas repercussões para o ensino superior. A pesquisa articula revisão de literatura e análise documental das principais normas sobre EaD, contextualizando o papel do mediador pedagógico à luz das exigências legais recentes. Paralelamente, propõe-se a discutir a experiência institucional da Universidade Federal de Lavras, que já atribuía papel marcadamente pedagógico aos tutores, antecipando práticas que se alinham à atual legislação. Os dados e relatos da instituição, ainda em processo de coleta, deverão contemplar a estrutura organizacional da tutoria, processos formativos, estratégias de acompanhamento dos estudantes e percepções sobre qualidade e permanência acadêmica. Espera-se, com base nesse mapeamento, contribuir para o debate sobre institucionalização da EaD, apresentando recomendações para implementação e fortalecimento da mediação pedagógica e seus efeitos na formação continuada docente e na qualidade dos materiais digitais.

Palavras-chave: Tutoria. Mediação Pedagógica. EAD. Ensino Superior.

ABSTRACT. Recent national legislation (2025), which changes the nomenclature and redefines the responsibilities of the traditional tutor to the role of pedagogical mediator in distance learning (DE), raises new questions about the centrality of this professional in ensuring academic quality. This study aims to analyze the impacts and challenges associated with this transition, both theoretically and practically, with an emphasis on the repercussions for higher education. The research combines a literature review and documentary analysis of the main DE regulations, contextualizing the role of the pedagogical mediator in light of recent legal requirements. At the same time, the study proposes a discussion of the institutional experience of the Federal University of Lavras, which already assigned a distinctly pedagogical role to tutors, anticipating practices aligned with current legislation. The institution's data and reports, still being collected, should cover the tutoring organizational structure, training processes,

student monitoring strategies, and perceptions of quality and academic retention. Based on this mapping, the study hopes to contribute to the debate on the institutionalization of distance learning, presenting recommendations for implementing and strengthening pedagogical mediation and its impact on continuing teacher education and the quality of digital materials.

Keywords: Tutoring. Pedagogical Mediation. Distance Learning. Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

A reformulação da legislação brasileira para a educação a distância (EaD) em 2025 representa um momento de inflexão no entendimento e na valorização do papel do tutor, agora oficialmente denominado mediador pedagógico. Tal mudança normativa, marcada pela publicação do novo marco legal e dos Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância, convoca instituições, gestores e pesquisadores a revisitarem as práticas formativas e as estruturas de apoio acadêmico que sustentam a qualidade do ensino superior em ambientes virtuais. O destaque ao mediador pedagógico transcende alterações terminológicas e alcança dimensões profundas da mediação do conhecimento, da personalização do acompanhamento ao estudante e da consolidação do engajamento e permanência discente nesse contexto.

Este artigo tem como objetivo analisar as implicações e desafios do novo marco legal de 2025 para o papel do mediador pedagógico na EaD, com ênfase nos impactos sobre a prática pedagógica e na qualidade do ensino superior, tomando como referência também a experiência da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A discussão se ancora, teoricamente, em estudos que abordam a evolução histórica da tutoria e da mediação pedagógica (Belloni, 2006; Mill, 2010; Schlemmer e Moreira, 2020), em sintonia com análise documental da legislação e diretrizes atuais do Ministério da Educação. Metodologicamente, o artigo articula revisão de literatura, análise comparativa dos referenciais normativos (2007 e 2025) e investigação documental junto à Diretoria de Educação a Distância da UFLA, considerando também a vivência dos autores em sua atuação na instituição, a fim de identificar evidências e práticas alinhadas à mediação pedagógica. Entre os pontos marcantes do trabalho, destaca-se a releitura crítica do percurso histórico da tutoria, a exposição das principais transformações legais e a abordagem das práticas concretas de formação e atuação do mediador pedagógico, que sinalizam tendências e desafios para a consolidação de uma EaD de qualidade.

2 EVOLUÇÃO DO PAPEL DO TUTOR E MUDANÇA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

2.1 Percepções e Contradições na Tutoria da EaD

O papel do tutor, desde as primeiras experiências sistematizadas, figura como elemento-chave para a mediação do ensino remoto, embora seu perfil tenha sido amplamente moldado pelas determinações legais e pelas demandas do setor educacional, sobretudo do setor privado.

A legislação brasileira, desde a LDB (Lei nº 9.394/1996), reconhece e legitima a educação a distância, mas historicamente evita detalhar a figura do tutor, restringindo-se à menção a equipes multidisciplinares e ao uso de tecnologias (BRASIL, 1996). O papel da tutoria ganha mais corpo a partir do Decreto nº 5.622/2005 e, posteriormente, com o Decreto nº 9.057/2017, que inserem o tutor nas equipes de aprendizagem, mas ainda sob uma perspectiva técnica e operacional, relegando a mediação pedagógica a uma função acessória. Estes marcos legais reconhecem a importância do tutor, mas não garantem regulamentação efetiva da profissão, condicionando sua atuação a decisões institucionais e deixando o profissional vulnerável à precarização do trabalho e à ausência de respaldo sindical (Schlemmer; Moreira, 2020; Belloni, 2006).

Essa configuração legal, associada ao contexto da massificação da EaD, especialmente no setor privado, intensifica a fragmentação das atividades docentes. Como destaca Belloni (2006), a docência na EaD é exercida por vários profissionais, frequentemente de modo pulverizado, um fenômeno que Mill (2010) denomina “polidocência”: um exercício coletivo e compartimentalizado do ensino, no qual vários trabalhadores executam partes distintas do processo pedagógico. Tal cenário resulta na sobrecarga dos tutores, fragilização de vínculos e salários, além de dificultar o fortalecimento de identidades e movimentos organizados da categoria (Veloso, 2020; Branco e Passos, 2020).

Essa abordagem técnico-administrativa se consolidou, em parte, pela crescente participação do setor privado na oferta de cursos EaD. Segundo Prado e Valente (2014), a expansão da EaD foi “impulsionada mais pela lógica da escalabilidade e da contenção de custos do que pelo compromisso com a formação crítica dos estudantes” (p. 45). O tutor, nesse contexto, assumiu um papel quase “tecnicista”, responsável por tarefas repetitivas de acompanhamento, esclarecimento de dúvidas pontuais e correção de atividades

massificadas, muitas vezes com carga horária extenuante e reconhecimento institucional limitado.

Estudos recentes evidenciam que essa estrutura, além de promover a precarização das condições de trabalho do tutor, fragiliza o potencial democrático e pedagógico da EaD, essa constatação é corroborada por relatos da própria categoria: “As tarefas de quem é tutor acabam reduzidas a operacionalizar fóruns e corrigir quizzes, o que não permite exercer a mediação pedagógica na plenitude” (Moura, 2019, p. 159).

Em suma, a trajetória normativa e organizacional da tutoria na EaD, enquanto apontava avanços em termos de reconhecimento do papel mediador, também reforçava práticas e estruturas que ampliaram a precarização e a polivalência do trabalho educativo.

A legislação de 2025 surge, assim, tanto como resposta à crítica acadêmica e institucional quanto como tentativa de corrigir distorções da década anterior, o que será discutido a seguir.

2.2 O Novo Marco Legal de 2025: Mediador Pedagógico no Contexto Nacional

A promulgação dos novos regulamentos sobre a oferta de educação a distância pelas Instituições de ensino Superior com a publicação do Decreto nº 12.456/2025 e outras portarias que se seguiram e dos novos Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação com oferta a Distância (Brasil, 2025), estabelecem novas regras e referenciais para a oferta de cursos de graduação a distância, com o objetivo de garantir a qualidade e a segurança da modalidade. Esses referenciais foram amplamente aguardados e se configuram como um novo marco regulatório no cenário da educação superior a distância no Brasil, uma alteração significativa concerne ao papel dos tutores, agora designados formalmente como mediadores pedagógicos. Essa mudança não é apenas terminológica, mas sinaliza uma inflexão paradigmática, pois o mediador pedagógico passa a ser concebido como sujeito central do processo formativo, com atribuições amplamente pedagógicas e papel ativo na promoção da aprendizagem, do engajamento e da personalização das trajetórias dos estudantes.

O novo referencial de qualidade para a EaD traz diretrizes detalhadas para a atuação do mediador, diferenciando claramente os papéis do professor conteudista, do professor

regente e do mediador pedagógico, seja ele *online* ou presencial. Conforme o documento (Brasil, 2025 b), o mediador pedagógico *online* é responsável por promover a construção coletiva de conhecimento e acompanhar alunos individualmente ou em grupos de estudos a partir de ações de mediação síncronas e assíncronas.

Ao definir de forma clara as atribuições pedagógicas e diferenciando-a das funções administrativas, a nova legislação busca recolocar a centralidade da mediação humana, formativa e crítica. No entanto, expõe o desafio de superar velhos paradigmas de massificação e valorização meramente técnica, especialmente frente à força do mercado privado e à inércia de modelos já consolidados.

De forma semelhante, o mediador pedagógico presencial atua nos polos, orientando a aplicação prática dos conteúdos, promovendo atividades colaborativas e apoiando a adaptação dos estudantes à modalidade. Ambos são reconhecidos como elos fundamentais entre estudantes e a equipe docente-regente, articulando permanentemente o processo educativo.

Além disso, destaca-se a exigência de formação continuada obrigatória para mediadores pedagógicos, ressaltando a importância da inovação, do domínio de tecnologias digitais e de metodologias ativas.

> O corpo docente e de mediadores pedagógicos deve ser continuamente capacitado para atuar na Educação a Distância (EaD), por meio de processos de pesquisa, inovação e formação continuada que possibilitem a atualização e o desenvolvimento de competências digitais e metodologias inovadoras de ensino. É necessário promover seu aperfeiçoamento na utilização de plataformas tecnológicas digitais em consonância com a evolução da prática pedagógica, na personalização de conteúdos e adaptar essas experiências às necessidades individuais e coletivas dos(as) estudantes. (Brasil, 2025 b, p.16).

O documento prevê também uma relação adequada de estudantes por mediador, indicando preocupação com a qualidade da interação pedagógica e com o acompanhamento personalizado do percurso discente.

O quadro 1 sintetiza a evolução do papel dos tutores/mediadores pedagógicos entre os referenciais de qualidade de 2007 e 2025:

Quadro 1 – Comparativo entre Referenciais de Qualidade de 2007 e 2025

Aspecto	RQ EaD 2007 (Tutor)	RQ EaD 2025 (Mediador Pedagógico)
Termo	Tutor (presencial/a distância)	Mediador(a) pedagógico(a) (online/presencial)
Foco da atuação	Apoio, acompanhamento, esclarecimento de dúvidas	Mediação ativa, personalização, orientação complexa e devolutivas pedagógicas
Perfil/formação exigida	Superior; recomendada formação continuada	Pós-graduação (preferencialmente stricto sensu), formação continuada obrigatória
Dimensão pedagógica	Parcial, compartilha funções técnicas	Central, papel coautor no projeto formativo e avaliação
Valorização institucional	Recomenda valorização, sem normatização	Prevê reconhecimento institucional, registro oficial, condições de trabalho e formação permanente
Interação	Suporte a estudantes, relação com equipe técnica	Articulação constante com docentes, estudantes e contexto local; mediação interativa
Reconhecimento docente	Não equiparado a professor	Reconhecido como agente essencial do corpo docente, ainda que sob outra denominação
Inovação/ metodologia	Sugerida, mas não exigida	Formação obrigatória em inovação, competências digitais e metodologias ativas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com a nova regulamentação, o papel do mediador pedagógico na EaD apresenta uma atuação muito mais ativa e personalizada, superando o perfil passivo e limitado do antigo tutor, que ficava restrito ao suporte e ao esclarecimento de dúvidas. Agora, esse profissional se destaca pela mediação efetiva do processo de aprendizagem, proporcionando orientação detalhada e devolutivas pedagógicas qualificadas aos estudantes. Paralelamente, a exigência de formação foi ampliada: não basta mais a graduação, sendo necessário possuir pós-graduação, preferencialmente mestrado ou

doutorado, além da obrigatoriedade de participação em processos contínuos de formação. No que se refere à dimensão pedagógica, o mediador deixa de exercer funções meramente técnicas e passa a ocupar posição central e coautoral no projeto formativo e na avaliação, consolidando-se como agente fundamental do corpo docente e da qualidade acadêmica.

Por fim, o documento traz a necessidade/possibilidade do reconhecimento institucional, mas não aponta de forma clara como se efetivará em termos de enquadramento funcional e remuneração, o que pode gerar insegurança jurídica para o setor privado, e incertezas para as instituições federais, já que atualmente a EaD nas universidades públicas são financiadas pelo modelo Universidade Aberta do Brasil (UAB) e não há previsão de alteração no pagamento de bolsas até o presente momento.

Em síntese, o histórico do papel do tutor na EaD espelha tensões e contradições: entre o técnico e o pedagógico, o público e o privado, a massificação e a formação crítica. As percepções contemporâneas, ancoradas tanto em estudos acadêmicos quanto em vivências institucionais, reforçam que superar a precarização do trabalho tutorial é condição para que a mediação pedagógica de fato se consolide como eixo de qualidade do ensino a distância brasileiro.

2.3 EaD pela UFLA: Tutoria ou Mediação Pedagógica?

Em 2006, a Universidade Federal de Lavras (UFLA) iniciou sua atuação em educação a distância pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a graduação em Administração. No ano seguinte, foi criado o primeiro setor institucional dedicado à EaD, o CEAD, que evoluiu para DIRED e, atualmente, para a Diretoria de Educação Aberta e a Distância (DEAB), responsável pela gestão da modalidade e pelo trabalho de uma equipe multidisciplinar composta por gestores, professores e coordenadores. Esta equipe acumula mais de uma década de experiência em gestão administrativa, apoio tecnológico e pedagógico, acompanhando de perto a evolução do papel da tutoria e da mediação pedagógica na instituição.

As discussões e reflexões apresentadas neste artigo têm como base a experiência vivida pelos autores, enquanto integrantes dessa equipe. Com a publicação do Decreto nº 12.456/2025 e as recentes orientações do MEC, a equipe da DEAB/UFLA revisitou as práticas institucionais, especialmente em cursos de Pedagogia, Letras e Administração Pública, e também na pós-graduação lato sensu. Observa-se que, mesmo antes do novo

marco legal, predominava uma mediação pedagógica em que o tutor – agora reconhecido como mediador pedagógico – interagia diretamente com os estudantes, promovendo compreensão dos conteúdos, engajamento e construção de saberes em espaço virtual.

Tal perfil está claramente descrito nos editais institucionais, como o CEAD nº 05/2014, que prevê acompanhamento individualizado, orientação, análise do desempenho e mediação efetiva nas atividades acadêmicas e comunicacionais.

> mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; • apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; • manter regularidade de acesso ao AVA e responder às solicitações do estudante no prazo máximo de 24 horas; estabelecer contato permanente com os estudantes e mediar as atividades discentes; colaborar na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino; elaborar relatórios de acompanhamento dos estudantes e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, sempre que solicitado. (UFLA, 2014).

Para a DEAB/UFLA a qualidade dos cursos na modalidade EAD, entre outros fatores, está diretamente ligada à capacidade de engajamento, acolhimento e protagonismo dos mediadores pedagógicos e, estes, possibilitando o desenvolvimento das mesmas habilidades aos seus cursistas.

Nesse contexto, apresenta-se a seguir o conteúdo programático do curso de formação de mediadores pedagógicos da UFLA, estruturado para promover essas competências essenciais.

Quadro 2 – Conteúdo programático dos cursos de formação de tutores

Unidade 1- CONHECENDO A EAD NA UFLA	**Unidade 3 - PRÁTICAS ESSENCIAIS NA TUTORIA EAD**
Linha do tempo da EaD na UFLA. Equipe DEAB. Quem é quem na DEAB/UFLA. História da EaD	Mediação e Comunicação Efetiva. Recursos e Ferramentas de Apoio ao Trabalho de Tutoria. A Prática da Tutoria.
Unidade 2 - CONHECENDO O CAMPUS VIRTUAL	**Unidade 4 - CONHECENDO O CAMPUS VIRTUAL**

Competências e Atribuições dos Tutores. Metodologia de Trabalho dos/das Tutores(as). Remuneração, Vínculo e Avaliação do Trabalho Características e Funções da Tutoria. O Papel do Tutor e do Professor Formador na Educação a Distância.	Conhecendo o Campus Virtual. Como acessar as salas: "Secretaria"; "Sala de tutoria" e "Salas de aula". Ferramentas de Comunicação. Correção de Glossário. Correção de Diário. Correção de Fórum. Correção de Wiki. Correção de Tarefa. Correção de Questionário. Lançamento de Notas de Atividades Presenciais. Relatório de Participação do Estudante.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro 2 nos permite caracterizar a mediação pedagógica na EaD/UFLA como um conjunto de intervenções planejadas e significativas, orientadas para a construção coletiva do conhecimento, interação ativa com os estudantes, adequação da linguagem e dos conteúdos, e uso intencional de recursos virtuais para engajamento e presença docente. Ao analisar o quadro do curso de formação de tutores, observa-se uma sintonia entre esses princípios e o conteúdo programático: as unidades tratam desde o entendimento das diretrizes institucionais da EaD na UFLA, passando pelo desenvolvimento de competências para a tutoria, metodologias de trabalho colaborativo, avaliação, domínio do campus virtual, e práticas de mediação e comunicação. As atividades descritas — como vídeos tutoriais, estudos sobre ferramentas, comparações de metodologias e discussões sobre práticas de comunicação e recursos de apoio — evidenciam que a formação dos tutores pretende prepará-los para atuar não apenas como transmissores de conteúdo, mas como mediadores pedagógicos capazes de acompanhar, orientar, desafiar e promover a participação ativa dos estudantes, alinhando-se integralmente à perspectiva da mediação pedagógica defendida pela UFLA.

Nessa perspectiva podemos verificar no posicionamento compartilhado em algumas ‘falas e posturas’ expressas e registradas no interior dos acontecimentos dos cursos de formação de tutores, nos fóruns em que se discute ‘boas práticas para mediação pedagógica’. Ao analisar tais posicionamentos, temos de fato, evidências empíricas que reforçam toda intencionalidade educacional pretendida pela EaD UFLA. Evidenciando por exemplo, o papel acolhedor exercido pela equipe de tutores, que compreendem a importância de estimular a permanência e o engajamento discente:

> "Percebo que muitos estudantes se desanimam ao longo do curso por apresentarem dificuldades diversas, então, assumo o papel de incentivar, mostrar que eles são capazes e que não estão sozinhos nesse processo." (Tutoria, UFLA, 2025).

Esse depoimento confirma o que a literatura que nos subsidiam e direcionam, aponta sobre a função mediadora da tutoria como elemento essencial da presença pedagógica na EAD. Outro ponto que se destaca refere-se à atuação orientadora e organizacional do processo de ensino-aprendizagem, pois muitos estudantes encontram dificuldades em gerir o tempo e organizar os estudos, e nesse sentido a tutoria assume uma função direcionadora:

> "Muitos não sabem como conciliar trabalho, família e estudos. Eu procuro ajudá-los a se organizar, a montar um cronograma e a priorizar as atividades, a estudar." (Tutoria, UFLA, 2025).

Essa fala reforça o caráter mediador da tutoria, que não apenas acompanha o conteúdo, mas também auxilia no planejamento e no desenvolvimento de competências de aprendizagem autônoma. Além disso, as falas dos tutores revelam uma dimensão frequentemente invisibilizada: a de mediador tecnológico, que também se configura como parte da mediação pedagógica no ambiente virtual:

> "Muitas vezes preciso ensinar o estudante a usar o AVA, a usar as ferramentas tecnológicas, explicar como acessar os materiais e até como e como realizar uma atividade de forma ética. Se não fizer isso, ele não consegue avançar na compreensão do conteúdo pedagógico." (Tutora, UFLA, 2025).

Esses relatos. obtidos por meio dos fóruns de discussão do curso demonstram que a mediação pedagógica na UFLA é multifacetada, abrangendo aspectos cognitivos, motivacionais, organizacionais e tecnológicos. Essa multiplicidade de papéis confirma o conceito de tutoria como prática de mediação pedagógica, em consonância com os referenciais teóricos que concebem a EaD UFLA como um espaço de interação e construção coletiva de saberes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reformulação da legislação brasileira para a EaD, em 2025, redefine o lugar do tutor ao consolidá-lo como mediador pedagógico, deslocando-o da função meramente

técnica e operacional para uma atuação reconhecida e central no processo formativo. Essa mudança normativa reafirma a mediação como prática essencial à qualidade da modalidade, destacando a importância do acompanhamento individualizado, da construção coletiva do conhecimento e da personalização das trajetórias de aprendizagem.

No caso da UFLA, observa-se que, mesmo antes do novo marco regulatório, a prática e atuação da tutoria já vinha sendo exercida de modo a privilegiar a mediação pedagógica. A formação contínua ofertada pela instituição, o delineamento claro de atribuições e, sobretudo, as posturas relatadas pelos tutores revelam um perfil de atuação que conjuga acolhimento, organização, orientação tecnológica e motivacional. Essas dimensões da prática confirmam o caráter multifacetado do mediador pedagógico, em sintonia com os referenciais teóricos e com as novas diretrizes nacionais.

Ao articular legislação, teoria e prática, este estudo evidencia que a tutoria, quando compreendida e exercida como mediação pedagógica, constitui-se como eixo estruturante da qualidade e da permanência na educação a distância. As análises e reflexões apresentadas neste artigo permitem afirmar que a transição do papel do tutor para o mediador pedagógico, conforme determinado pela legislação de 2025, representa não apenas um ajuste terminológico, mas, sobretudo, uma mudança paradigmática na compreensão das bases da qualidade acadêmica em cursos de educação a distância no ensino superior brasileiro. A centralização das funções pedagógicas, a exigência de formação continuada e o reconhecimento formal da mediação como elemento estruturante do percurso formativo institucionalizam novas práticas e expectativas sobre o papel do profissional responsável pelo acompanhamento dos estudantes nas modalidades não presenciais.

Mais do que uma atualização de termos, evidencia-se que assegurar qualidade na educação a distância requer o fortalecimento institucional tanto da própria modalidade quanto do papel do mediador pedagógico. Reconhecer o mediador como protagonista e investir em sua formação, condições de trabalho e inserção plena nos projetos pedagógicos é essencial para dar sentido à mediação e ao acompanhamento acadêmico. Da mesma forma, institucionalizar a EaD, garantindo planejamento cuidadoso, apoio contínuo e valorização das equipes, constitui passo indispensável para que superação do

viés técnico e fragmentado ainda presente em parte do setor. Assim, a construção de cursos de graduação a distância de excelência depende desse duplo compromisso: consolidar a institucionalidade da modalidade e promover, de fato, o reconhecimento do mediador pedagógico como eixo fundamental do processo educativo.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se o fato de a análise de resultados e percepções institucionais da UFLA estar em fase de coleta – no entanto, a abordagem metodológica adotada e a triangulação entre dados documentais, editais institucionais e o relato de experiência contribuem para conferir densidade e fidedignidade à discussão proposta. Como perspectivas para trabalhos futuros, recomenda-se aprofundar a análise empírica sobre o impacto da mediação pedagógica na trajetória acadêmica dos estudantes da EaD, ampliando o diálogo com outras instituições e contextos, bem como avaliar os efeitos das políticas institucionais de formação e valorização dos mediadores pedagógicos na consolidação da qualidade do ensino superior a distância no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. O papel do tutor na EAD: formação e desafios atuais. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. p. 323-338.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. Condições do trabalho docente e de tutoria na EAD: fragilização e precariedade. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e 14262, , jan./dez., 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14262/11270. Acesso em: 23 ago 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância**. Brasília, 2025. Disponível em: https://midia.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/05/REFERENCIAIS-DE-QUALIDADE-EAD.pdf. Acesso em: 10 ago 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 12.456 de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 15 ago 2025.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Orgs.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MOURA, Ana Paula. Trabalho e precarização na tutoria da educação a distância. In: MACHADO, Lia Raquel de Souza et al. (Org.). **EaD em perspectiva:** atores, práticas e dinâmicas institucionais. Curitiba: Appris, 2019. p. 155-170.

PRADO, Simone Souza; VALENTE, José Armando. Múltiplos olhares sobre a tutoria: do apoio técnico à mediação pedagógica. **Educação & Tecnologia,** v. 19, n. 1, p. 39-56, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Edital CEAD nº 05/2014**, de 16 de julho de 2014. Seleção de tutores para os cursos de graduação e pós-graduação a distância. Disponível em: https://ead.ufla.br/editais/editalCead052014.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Curso de formação de tutores: materiais e conteúdos programáticos. Lavras, 2024. Curso de capacitação oferecido pela Diretoria de Educação Aberta e a Distância. Disponível em: https://campusvirtual3.ufla.br/ead/. Acesso em: 13 jul. 2025.

VELOSO, Braian. Trabalho docente na educação a distância: uma abordagem crítica In: VELOSO, Braian; SILVEIRA , Claudia Alexandra Bolela; LOPES, Mario Marcos (Orgs.) **Educação e Tecnologias em Debate:** perspectivas sob diferentes áreas do conhecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 97- 114.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

AÇÕES EXTENSIONISTAS EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA EaD DA UFLA

Ana Eliza Silva Barbosa
Universidade Federal de Lavras
Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz
Universidade Federal de Lavras

RESUMO. O artigo relata a experiência de curricularização da extensão no curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Lavras, com foco no projeto "Espaços de Aprender, Brincar, Jogar e Contar Histórias: Pedagogia UFLA e a Educação das Relações Étnico-Raciais". O problema central envolve a necessidade de promover práticas formativas capazes de articular teoria e prática para a valorização da diversidade étnico-racial e o enfrentamento ao racismo desde a Educação Infantil. O objetivo geral foi integrar discentes, professores e comunidade escolar em ações extensionistas que abordassem o tema das relações étnico-raciais de modo inovador e significativo, tanto no ambiente virtual quanto nos espaços presenciais distribuídos por diferentes polos. A metodologia empregada fundamentou-se na pedagogia de projetos, estruturando o trabalho em etapas que incluíram estudos teóricos, planejamento coletivo, desenvolvimento de atividades lúdicas nas escolas e avaliação reflexiva registrada em portfólios. Neste relato, destacamos a atividade "Tapete Colorido", que mobilizou literatura infantil, brincadeiras e a construção de materiais pedagógicos, permitindo às crianças discutir identidade, pertencimento e respeito às diferenças a partir de vivências inclusivas. Os resultados evidenciam o forte engajamento de crianças, professores e extensionistas, além do fortalecimento do vínculo entre universidade e escola na busca por práticas pedagógicas antirracistas, capazes de promover a valorização da cultura negra e contribuir para a concreta formação cidadã desde a infância. Conclui-se que a experiência extensionista relatada potencializa o desenvolvimento de competências socioculturais e pedagógicas nos futuros pedagogos, amplia o repertório das escolas e legitima a extensão como eixo estruturante para a formação crítica e responsável dos profissionais da educação d e de forma especial em contextos de curso EaD.

Palavras-chave: Extensão universitária. Educação das relações étnico-raciais. Formação docente. Ludicidade. Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

No curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, a integração da extensão ao currículo atende à Resolução nº 7 MEC/CNE/CES de 2018, alinhando-se ao compromisso institucional com a formação de pedagogos que atuem de modo inclusivo e crítico diante dos desafios sociais contemporâneos. O contexto dos cursos a distância impõe desafios metodológicos e logísticos singulares, especialmente no que se refere à promoção de atividades extensionistas que conciliem a presencialidade e o atendimento às especificidades das distintas comunidades escolares parceiras, espalhadas nas cidades dos polos de apoio presencial. Atenta a essas demandas, a solução implementada foi a

CC BY

criação do Componente Curricular Seminário Integrador, articulado transversalmente com os demais componentes curriculares do curso e responsável pela operacionalização de atividades extensionistas — amparadas pela Resolução Normativa CEPE n° 015, de 14 de março de 2022, regulamentada pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), e pela Resolução CGPED nº 07, de 3 de abril de 2024, regulamentada pela Coordenação do Curso de Pedagogia — de forma integrada, envolvendo a comunidade local em ações presenciais e online.

A questão central residiu em como planejar e executar ações de extensão que conseguissem mobilizar tanto as escolas localizadas nos polos como a população em geral, promovendo diálogo, reflexão e conhecimento para além dos muros acadêmicos. Para responder a esse desafio, recorreu-se à pedagogia de projetos, que a cada semestre trabalha uma temática ora advinda de discussões presentes nos componentes curriculares, ora das demandas das escolas parceiras, resultando em múltiplos projetos integradores.

O trabalho com projetos se constitui como uma postura metodológica de ensino dinâmica (Santos e Leal, 2018). De acordo com Prado (2009) a pedagogia de projetos propicia a articulação entre intencionalidades educativas e situações reais, promovendo aprendizagens significativas construídas por meio da ação, da reflexão e da colaboração entre sujeitos. Nesse sentido, os projetos extensionistas não apenas cumprem um papel formativo, como também fomentam múltiplas habilidades necessárias aos futuros pedagogos.

No segundo semestre de 2024, o objetivo principal do projeto foi integrar estudantes, professores e a comunidade escolar em ações de extensão sobre relações étnico-raciais, de forma inovadora e relevante, tanto em ambientes virtuais quanto presenciais. Especificamente, o projeto “Espaços de Aprender, Brincar, Jogar e Contar Histórias: Pedagogia UFLA e a Educação das Relações Étnico-Raciais” (ERE), foco deste relato, teve como meta promover a educação das relações étnico-raciais em escolas por meio da formação de educadores, do desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras e da realização de atividades práticas como jogos e contação de histórias em eventos que envolveram toda a comunidade escolar.

O Seminário Integrador, baseado na aprendizagem ativa, organiza estudantes em grupos para atuar em todas as fases do projeto, promovendo diálogo com a comunidade,

adaptações locais e avaliações coletivas registradas em portfólios reflexivos. Surge, então, a seguinte questão: de que maneira as ações extensionistas desenvolvidas no curso de Pedagogia EaD podem contribuir para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais e para a formação crítica e inclusiva de futuros pedagogos?

Nesse contexto, o presente relato destaca a experiência do grupo responsável pela atividade “Tapete Colorido”, evidenciando como a articulação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, promoveu a formação crítica, sensível e inovadora de futuros pedagogos, ao mesmo tempo em que fortaleceu as redes interinstitucionais pela equidade racial e valorização da diversidade na educação básica.

2 A URGÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: OUVIR, BRINCAR E INCLUIR

Diante da necessidade de combater preconceitos desde a infância e de assegurar a valorização da cultura negra como componente essencial do processo educativo, torna-se prioritária a abordagem das relações étnico-raciais no contexto do Ensino Fundamental I. O desenvolvimento deste projeto de extensão evidenciou a relevância de experiências que aproximem os estudantes do curso de Pedagogia EaD das realidades concretas da escola e da comunidade escolar, permitindo que a teoria estudada nos componentes curriculares seja ressignificada e adaptada às demandas singulares da prática educativa.

Essa proposta se justifica pelo papel decisivo que a escola desempenha na construção da identidade e da autoestima das crianças, assim como apregoado nas DCNs (2004). Experiências educativas intencionais e positivas podem contribuir para que as crianças negras se reconheçam em narrativas, imagens e referências que valorizam sua história e cultura, fortalecendo seu pertencimento e orgulho racial. Ao mesmo tempo, favorecem que crianças não negras desenvolvam uma compreensão mais ampla e respeitosa das diferenças, prevenindo a reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias.

2.1 Contextualização e Metodologia

CC BY

O projeto foi concebido como ação integrada à disciplina responsável pela curricularização da extensão nos cursos de Pedagogia da UFLA, alcançando oito polos e, em parceria com escolas municipais e estaduais da região.

As ações envolveram cerca de 800 participantes, entre discentes da UFLA, professores e crianças da rede pública, contando com encontros formativos presenciais e online, diagnóstico nas escolas e a elaboração de planos de ação reflexivos. A avaliação foi realizada por meio de portfólios e registros online, garantindo o acompanhamento do processo formativo e a integração entre universidade e escola. A metodologia do projeto seguiu três etapas: estudo sobre relações étnico-raciais com base em documentos legais como a Lei nº 10.639/2003 e as DCNs/2004, planejamento de atividades com histórias e brincadeiras que valorizassem a diversidade, e execução das propostas em escolas de Educação Infantil em cada polo. Cada grupo de quatro estudantes desenvolveu e apresentou a contação de histórias utilizando diversos recursos, além de confeccionar materiais e brinquedos que tornaram as atividades atrativas e adequadas às faixas etárias atendidas.

2.2 Experiência do Grupo “Tapete Colorido”: Diversidade em Foco

A atividade “Tapete Colorido”, realizada no polo de Lavras, foi inspirada na obra de Lucimar Rosa Dias, “Cada um é de um jeito, cada jeito é de um”, e consistiu em uma dinâmica lúdica de perguntas e respostas sobre a história narrada. O objetivo era promover reflexão sobre diversidade, identidade, pertencimento e respeito às diferenças, utilizando o lúdico para criar um ambiente de engajamento e inclusão.

Com três crianças por rodada, as perguntas adaptadas foram adequadas a diferentes idades e níveis de compreensão. Ao acertar, o participante avançava casas no tapete correspondentes ao número sorteado no dado. Ao final, todos recebiam o mesmo brinde com mensagem inclusiva alusiva à valorização das diferenças e ao combate ao racismo. A iniciativa possibilitou a vivência prática dos conceitos abordados (diversidade, empatia e respeito), além do fortalecimento do vínculo entre universidade, escola e comunidade.

Figura 1 - Materiais utilizados no projeto: tapete, livro e pirulito brinde



Fonte: elaboração própria

Por isso, a experiência vivenciada no desenvolvimento dessa proposta confirmou que a combinação entre literatura infantil e atividades cooperativas pode ser um caminho eficaz para unir aprendizagem, inclusão e ludicidade no trabalho com as relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.1 Avaliação da ação

O principal resultado foi o notável envolvimento e interesse das crianças, a boa aceitação da temática, além do aproveitamento pelas equipes escolares. O vínculo entre teoria e prática se consolidou, fortalecendo a identidade docente dos extensionistas. A maior dificuldade foi a organização logística de atividades e a necessidade de sensibilidade para adaptar o tema a contextos diversos, sem torná-lo episódico, mas integrando-o ao cotidiano pedagógico escolar. O diálogo com os professores regentes e a disponibilidade para acolher dúvidas contribuíram para o êxito e a aceitação da proposta.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática extensionista abordada demonstra a eficácia de unir literatura infantil, ludicidade e formação docente para promover uma educação antirracista, plural e inclusiva desde a infância. O desenvolvimento da atividade oportunizou não apenas a aprendizagem de conteúdos relevantes, mas também o exercício de competências socioemocionais fundamentais para o convívio democrático, como empatia, respeito, cooperação e justiça social. Para os estudantes de Pedagogia EaD, a experiência significou o desenvolvimento

de autonomia, criticidade e aplicação de metodologias ativas, possibilitando que as práticas sociais se transformassem em conhecimento vivo e significativo.

Tais ações consolidam a curricularização da extensão como espaço privilegiado de formação, despertando nos futuros pedagogos o compromisso social da profissão, a capacidade de (re)significar práticas em diferentes contextos e a motivação para construir espaços escolares mais acolhedores e transformadores.

Acredita-se que práticas como essa fortalecem a educação antirracista, promovem inclusão e valorizam a autoestima das crianças negras, além de ampliar a compreensão dos futuros pedagogos sobre metodologias ativas e o papel do lúdico na abordagem de temas sociais. Conclui-se que a experiência relatada evidencia a curricularização da extensão como uma estratégia viável e replicável em diferentes contextos, especialmente em cursos EaD, potencializando o desenvolvimento de competências socioculturais e pedagógicas, enriquecendo o repertório das escolas e legitimando a extensão como eixo fundamental para a formação crítica e responsável dos profissionais da educação.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para o fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192> Acesso em: 04 ago. 2025.

DIAS, Lucimar Rosa. Cada um com seu jeito, cada jeito é de um. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.

GALLO, Sílvio. **Ética e Cidadania:** caminhos da filosofia. Campinas: Papirus Editora, 2010.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG,** v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: https://link.ufms.br/PYrtV. Acesso em: 15 set. 2021.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2009. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **ETD - Educação Temática Digital,** Campinas, SP, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em: https://link.ufms.br/jz4wg. Acesso em: 4 mar. 2021.

SANTOS, Dilce Melo; LEAL, Nadja Melo. A PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUA RELEVÂNCIA COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA E INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INOVADORA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. **RIOS - Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro,** v. 12 n. 19, p.81-96, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/298/298> Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Resolução CGPED nº 07, de 3 de abril de 2024. Dispõe sobre o Regulamento das Atividades Curriculares Complementares de Extensão do Curso de Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wai2T48hiwgGVrCnjJg4TOq4mjT7tl8_/view> Acesso em: 04 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Resolução Normativa CEPE n° 015, de 14 de março de 2022. Dispõe sobre a integração de atividades de extensão aos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <https://prograd.ufla.br/images/legislacao/res_015_2022.pdf > Acesso em: 04 ago. 2025.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. *E-book.* Disponível em: https://link.ufms.br/hAD6E. Acesso em: 1 mar. 2022.

Sobre os autores

Ana Eliza Silva Barbosa

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2024). Graduada em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2021). Atualmente, graduanda em Pedagogia EaD pela mesma instituição.

E-mail: anaelizacoq@gmail.com

Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2021). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2013). Possui especialização em Psicopedagogia (2007) e graduação em Filosofia (1997) e em Pedagogia (2016). Atualmente, é Professora Adjunta no Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino (DPE/DAELCH) da UFLA, onde atua nos cursos de Pedagogia presencial e a distância. Coordena o Setor de Formação da Diretoria de Educação Aberta e a Distância (DIRED/UFLA) e o PIBID – Alfabetização. É membro do Núcleo de Pesquisa em Inteligência Artificial em Educação (NIAE) e pesquisadora no Núcleo de Excelência Educacional (NEES/UFLA). Suas linhas de pesquisa incluem formação de professores, educação mediada por tecnologias e práticas de ensino.

E-mail: sayonaracruz@ufla.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

VIDEOBOOK EM LIBRAS: UMA PROPOSTA PARA A ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

VIDEOBOOK IN LIBRAS: A PROPOSAL FOR LINGUISTIC ACCESSIBILITY IN DISTANCE EDUCATION

Rutinelli da Penha Favero
Instituto Federal do Espírito Santo

Eliana Firmino Burgarelli
Instituto Federal do Espírito Santo

Andréia Cristina Carvalho Cáo
Instituto Federal do Espírito Santo

Carolina Caetano Broedel
Instituto Federal do Espírito Santo

Raquel Alves Fortunato
Instituto Federal do Espírito Santo

Gabriela Rempel Sena
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO. O artigo apresenta o Videobook em Libras de Termos da Educação a Distância, desenvolvido pelo Ifes/Cefor, com o objetivo de promover acessibilidade linguística e consistência terminológica para pessoas surdas no contexto da Educação a Distância (EaD). A proposta parte da constatação da carência de materiais pedagógicos em Libras e propõe a criação de um glossário digital em vídeo com sinais específicos da EaD. Fundamentado nas teorias de Vygotsky e Moore, o Videobook é concebido como um instrumento de mediação pedagógica que pode reduzir a distância transacional e fortalece a autonomia dos estudantes. Utilizou-se uma abordagem metodológica exploratória, com análise documental e observação direta das etapas do processo. O projeto envolveu levantamento de termos técnicos, definição conceitual, proposição de sinais, gravação em estúdio e publicação em plataforma interativa. Busca-se fundamentar o processo do Videobook como apoio para estudantes, docentes, tradutores e intérpretes na compreensão de conceitos técnicos da EaD, contribuindo para a inclusão educacional. Entre os desafios enfrentados, destaca-se a proposição de sinais-termo inexistentes, o tempo limitado da equipe e a complexidade da tradução conceitual. O projeto permanece em andamento, com ampliação do repertório e consulta contínua de *feedback* da comunidade. O Videobook constitui uma solução com inovação e possivelmente replicável, com potencial de impactar positivamente a prática pedagógica e a acessibilidade na Educação a Distância.

Palavras-chave: Glossário. Acessibilidade. Libras. Design Educacional.

CC BY

ABSTRACT. This article presents the Videobook in Libras of Distance Education Terms, developed by Ifes/Cefor, aiming to promote linguistic accessibility and terminological consistency for deaf individuals in the context of Distance Education (DE). The proposal stems from the recognition of the scarcity of pedagogical materials in Libras and suggests the creation of a digital video glossary with signs specifically related to DE. Grounded in the theories of Vygotsky and Moore, the Videobook is conceived as a pedagogical mediation tool capable of reducing transactional distance and strengthening student autonomy. An exploratory methodological approach was adopted, combining documentary analysis and direct observation of the development stages. The project encompassed the identification of technical terms, conceptual definition, proposal of signs, studio recording, and publication on an interactive platform. The Videobook is intended to support students, teachers, translators, and interpreters in understanding technical concepts of DE, thus contributing to educational inclusion. Among the challenges encountered, the creation of previously non-existent sign-terms, limited team availability, and the complexity of conceptual translation stand out. The project is ongoing, expanding its repertoire and incorporating continuous community feedback. The Videobook represents an innovative and potentially replicable solution, with the capacity to positively impact pedagogical practice and accessibility in Distance Education.

Keywords: Glossary. Accessibility. Libras. Educational Design.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino estratégica no cenário educacional contemporâneo, tanto em nível global quanto nacional. Impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais, a EaD oferece flexibilidade e democratização do acesso ao conhecimento. Contudo, essa expansão demanda uma reflexão crítica sobre a acessibilidade e a inclusão, especialmente no que tange à diversidade linguística e às necessidades educacionais da comunidade surda.

O Brasil conta com um arcabouço jurídico que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436 (Brasil, 2022), conhecida como Lei de Libras. Esta legislação, juntamente com normativas subsequentes, impulsiona a inclusão educacional e busca garantir os direitos linguísticos e pedagógicos das pessoas surdas. Apesar disso, a implementação efetiva da acessibilidade em ambientes educacionais, sobretudo na EaD, ainda enfrenta desafios, como a escassez de materiais pedagógicos acessíveis e a falta de consistência terminológica em Libras para áreas técnicas específicas.

É nesse cenário que o Cefor (Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), reconhecido pela produção de materiais acessíveis em Libras (Burgarelli, 2022), tomou a iniciativa de desenvolver o "Videobook em Libras de Termos da Educação a Distância". Lançado em fevereiro de 2025, o projeto foi concebido pela Coordenadoria Geral de Tecnologias Educacionais (CGTE) com o objetivo central de buscar contribuir na acessibilidade linguística e na consistência

terminológica das traduções, promovendo o acesso equitativo ao conhecimento para pessoas surdas, em especial as que acessam ambientes de EaD (Favero, 2025).

O Videobook é um recurso pedagógico bilíngue que agrupa termos em português utilizados em contexto de ensino e aprendizagem da EaD com suas respectivas traduções em Libras. Ele não se limita a uma tradução literal de termos do português para Libras. Cada verbete é resultado de um estudo conceitual aprofundado, que considera as nuances linguísticas e culturais da comunidade surda, buscando preservar a complexidade dos conceitos e pode ser usado pela comunidade acadêmica em geral, incluindo alunos e professores, além de servir como material de referência para tradutores e intérpretes de línguas de sinais que atuam em contextos da EaD, fortalecendo a mediação pedagógica e a formação profissional.

Este artigo tem como objetivo principal descrever o processo de produção do Videobook em Libras do Cefor/Ifes. A partir de aspectos da abordagem de pesquisa exploratória, buscamos sistematizar as etapas do projeto, desde a sua concepção até o produto final, analisando como o Videobook se configura como uma estratégia pedagógica que integra a acessibilidade em suas fases de produção.

2 ACESSO AO CONHECIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 Mediação Linguística e o Papel da Libras na Construção do Conhecimento

O desenvolvimento humano é um processo intrinsecamente social e culturalmente mediado. As funções psicológicas superiores, como o pensamento, a memória voluntária e a atenção, não são inatas, mas se desenvolvem a partir da interação social e do uso de ferramentas culturais, sendo a linguagem a mais significativa delas. Para Vygotsky (Rego, 2001), o ser humano é um ser histórico-social, e sua formação está diretamente ligada às experiências e interações que estabelece com o mundo e com os outros.

Sobre a linguagem, ela é o instrumento cultural mais importante e colabora diretamente no desenvolvimento cognitivo humano. Ela permite ao sujeito estruturar o pensamento, regular o comportamento e participar da vida social. Para as pessoas surdas, a Libras exerce essa função de forma essencial (Costa, 2006). Mais do que um meio de comunicação, é um sistema simbólico que organiza as funções psicológicas superiores, possibilita a construção de conhecimentos e viabiliza a participação nos processos de

ensino e aprendizagem. Ela não é apenas um meio de comunicação, mas o principal recurso mediador que orienta seus processos de pensamento e compreensão do mundo.

A natureza visuoespacial da Libras implica que a realidade seja apreendida de forma visual, influenciando diretamente a maneira como conceitos são formados e internalizados. Conforme Gesser (2009), citando Quadros (2002) “Os surdos, sabemos, têm características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo, e a cultura do povo surdo 'é visual, ela se traduz de forma visual'” (QUADROS, 2002, apud GESSER, 2009, p. 54).

O Videobook, ao sistematizar termos técnicos da EaD em Libras, atua diretamente como um instrumento de mediação linguística. Para o estudante surdo, a tradução de conceitos abstratos em sinais visuais e espaciais permite que a Libras não seja apenas uma língua para se comunicar, mas uma ferramenta cognitiva através da qual conceitos complexos são internalizados, compreendidos e integrados, moldando suas funções psicológicas superiores (Rego, 2001; Costa, 2006).

2.2. Educação a Distância, Design Educacional e a Produção de Conteúdos Acessíveis

Existem muitos desafios a serem superados na Educação e na Educação a Distância (EaD), um deles é conhecido como Distância Transacional que está posto na Teoria da Distância Transacional (TDT), que postula que a distância no processo de ensino com mediação de tecnologias (cartas, computadores, Internet) não é meramente geográfica, mas sim uma distância psicológica e comunicacional. Essa distância é influenciada por três variáveis interdependentes: diálogo, estrutura e autonomia do aprendiz (Moore, 2008).

Por ‘diálogo’ podemos entender como a extensão da interação e comunicação entre aluno e professor, entre alunos e conteúdo, e entre os próprios alunos. Um alto nível de diálogo tende a reduzir a distância transacional. Ou seja, mesmo em cursos que não possuem nenhuma interação direta com seus professores, é possível elaborar diálogos de qualidade que permitam a aprendizagem pelo conteúdo.

Já a ‘estrutura' diz respeito à rigidez ou flexibilidade do programa de ensino, incluindo a clareza dos objetivos, conteúdos e métodos de avaliação. Um *design* bem estruturado pode reduzir a necessidade de diálogo constante, mas pode aumentar a distância transacional se não houver espaço para adaptação individual. Por fim, a ‘autonomia do

estudante' é o grau de independência e autodireção do aluno em seu processo de aprendizagem, sendo crucial para o sucesso na EaD.

O Videobook em Libras, ao sistematizar termos acadêmicos em Libras e associá-los a explicações conceituais, atua como um duplo facilitador na redução da distância transacional para estudantes surdos. Ele otimiza a estrutura do conteúdo, oferecendo um glossário padronizado e navegável de termos em Libras. Por outro lado, facilita uma forma de diálogo ao tornar o conteúdo compreensível na língua do aprendiz. Embora assíncrono, ele atua como uma ponte, assegurando que a "entrada do instrutor" (o conteúdo do curso) seja acessível à "entrada do aluno", prevenindo mal-entendidos e diminuindo a lacuna psicológica e comunicacional que define a distância transacional. Essa estratégia evidencia o papel do design educacional na promoção da autonomia e no enfrentamento das barreiras comunicacionais na EaD.

É importante perceber que o *design* instrucional, aqui usado como sinônimo de design educacional, é um processo sistemático e intencional de planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de cursos e materiais educacionais, especialmente em ambientes online e híbridos (Filatro, 2008). Destaca-se a importância de um *design* educacional que considere as necessidades dos estudantes. Isso é particularmente relevante para a criação de materiais acessíveis, como uma proposta à modalidade de aprendizagem visuoespacial dos estudantes surdos, falantes de Libras (Souza; Maynardes, 2021). A escolha do formato de vídeo colabora para que a apresentação do conteúdo se alinhe com o modo de recepção do aprendiz.

A produção de objetos de aprendizagem como o Videobook demanda alto grau de complexidade e investimento, conforme destacam Chalhub e Silva (2017). Nesse contexto, propostas reutilizáveis, com *design* intencionalmente planejado, configuram-se como alternativas viáveis para democratizar o acesso a terminologias específicas em língua de sinais. Diferentemente dos dicionários impressos, glossários digitais em formato de vídeo permitem visualizar com maior precisão elementos essenciais da Libras, como configuração das mãos, ponto de articulação, movimento e expressões faciais e corporais, facilitando tanto a aprendizagem quanto a consulta.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E A PRODUÇÃO COLABORATIVA DO VIDEOBOOK EM LIBRAS

3.1. Procedimentos metodológicos

Este estudo adotou elementos da pesquisa exploratória como base metodológica, por se tratar de uma abordagem que permite maior aproximação com fenômenos em processo de construção e constante redefinição. Conforme Gil (1999), a pesquisa exploratória favorece a compreensão inicial de objetos pouco conhecidos, ao mesmo tempo em que possibilita ajustes ao longo do percurso investigativo. Para tanto, utilizou-se a análise documental como técnica central, tomando como base relatórios internos, registros de reuniões, roteiros de gravação e planilhas que orientaram cada etapa. Esses documentos foram considerados não apenas como registros administrativos, mas como fontes de evidência que permitiram sistematizar o fluxo de trabalho e compreender os critérios adotados na definição dos termos, sinais e padrões visuais do material.

Complementarmente, a observação direta integrou o percurso metodológico, possibilitando o registro de práticas, interações e decisões que não estavam formalizadas nos documentos. Mattar (2001) destaca que a observação permite captar elementos implícitos dos processos investigados. No contexto deste estudo, foram observadas, por exemplo, as negociações entre intérpretes, os ajustes técnicos durante as gravações e as soluções criativas adotadas diante de limitações de tempo ou recursos.

3.2. Fluxo de Trabalho e Etapas de Produção

A produção e o gerenciamento do Videobook seguiram uma metodologia colaborativa, com fluxo de trabalho estruturado e documentado. A proposta surgiu da necessidade de um repositório de sinais específicos da EaD, voltado a estudantes surdos, docentes e tradutores-intérpretes. Desde 2013, com o ingresso de estudantes surdos no Cefor e a atuação de intérpretes, buscou-se aprimorar a tradução de conteúdos educacionais. A iniciativa teve início com vídeos de termos técnicos publicados no canal do Cefor no *YouTube* (Cefor, 2020), os quais inspiraram a formulação de uma proposta mais aprofundada, com foco conceitual, linguístico e visual. Parte desses termos foi reelaborada e adaptada aos novos padrões adotados no projeto.

Com a articulação da equipe da Coordenadoria Geral de Tecnologias Educacionais (CGTE), o projeto foi implementado com foco na promoção da previsibilidade terminológica, e não na padronização de sinais. A execução ocorreu por meio de um trabalho colaborativo e gerencial que envolveu tradutoras e intérpretes de Libras, uma profissional de audiovisual e uma designer. O desenvolvimento seguiu um conjunto de etapas estruturadas, organizadas de forma sequencial e iterativa. Como indicado abaixo:

- **Levantamento dos termos:** Identificação dos termos recorrentes e relevantes no contexto da EaD, por meio de consulta aos profissionais de educação;
- **Pesquisa e definição conceitual:** Consulta a glossários, dicionários especializados e professores de áreas específicas para definir os conceitos em português;
- **Proposição dos sinais em Libras:** Elaboração de propostas de sinais pelos intérpretes, com discussões em equipe para adequação e validação;
- **Revisão por pares:** Avaliação das propostas e dos vídeos por outros tradutores e intérpretes para garantir a qualidade linguística e conceitual;
- **Gravação dos sinais:** Avaliação das propostas e dos vídeos por outros tradutores e intérpretes para garantir a qualidade linguística e conceitual;
- **Edição e publicação no *YouTube:*** Ajustes de cor, enquadramento e padronização visual. Publicação em canal oficial;
- **Integração na plataforma *Genially*:** Organização dos vídeos em uma interface interativa, facilitando a navegação e a usabilidade; e
- **Validação e *feedback***: Avaliação contínua pela equipe envolvida.

No processo de levantamento dos termos, a equipe consultou os profissionais atuantes no Cefor: professores, tradutores e intérpretes e obteve um total de 50 termos de destaque nos componentes curriculares da EaD. A etapa subsequente foi a pesquisa bibliográfica para conceituar os termos em português, utilizando fontes como o Dicionário de Verbetes em Educação -Gestrado (Gesc, [20--]), o Thesaurus Brasileiro da Educação (INEP, [20--]), o Glossário de Terminologia Curricular (Unesco, 2016). Simultaneamente, os tradutores e intérpretes realizavam consultas de sinais entre si e em plataformas digitais como *YouTube* e *Instagram*, além de materiais institucionais gravados anteriormente. Essas discussões foram fundamentais para se chegar a um consenso sobre os sinais que seriam gravados, garantindo a coerência do material.

Para sistematizar a definição dos termos e organizar o processo de gravação, a equipe elaborou uma planilha de trabalho. Nela constam os termos sugeridos, seu conceito, referências utilizadas e as propostas de sinais correspondentes, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1– Planilha de planejamento do projeto com termos, conceitos e referências.

	A	B	C	D	E
1	Termo	Tradutor(a)	Conceito	Ref	Propostas
2	Ada de LoveLace	Clara	"Augusta Ada Byron, atualmente conhecida como Ada Lovelace, foi uma matemática e escritora inglesa. Ao se envolver no projeto de Charles Babbage, desenvolveu um algoritmo para computar os valores de funções matemáticas, desse modo, sendo reconhecida como a primeira programadora da história."	Explicação do sinal "Ada de Lovelace" - YouTube https://codificadas.ime.usp.br/quem-foi-ada-lovelace-conheca-a-importancia-de-seus-principais-feitos/ Quem foi Ada Lovelace? Conheça a importância de seus principais feitos. Codificadas USP. Out, 2024. Disponível em: https://codificadas.ime.usp.br/quem-foi-ada-lovelace-conheca-a-importancia-de-seus-principais-feitos/	Sinal e conceito usado pelo Ines no comentário
3	Aperfeiçoamento	Clara	processo contínuo de melhorar habilidades, conhecimentos e competências para alcançar um nível mais elevado de desempenho ou qualidade. TEXTO REESCRITO: Aperfeiçoamento é um processo contínuo que visa o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências, com o objetivo de alcançar um nível superior de desempenho e qualidade.		https://www.youtube.com/playlist?list=PLKz4fshrNwnUT9tY-xBDMa91E3IJvWKlH
4	APNPs (Atividades Pedagógicas Não Presenciais)	Clara	estratégias educacionais que utilizam recursos e ferramentas online para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem fora do ambiente escolar físico		
5	Aprendizagem ativa	Alessandra	envolve os alunos em atividades que promovem análise, síntese e avaliação do conteúdo, incentivando a participação e o pensamento crítico. TEXTO REESCRITO: A aprendizagem ativa é uma abordagem pedagógica que envolve os alunos em atividades dinâmicas, promovendo análise, síntese e avaliação crítica do conteúdo. Essa metodologia estimula a participação dos estudantes, desenvolvendo habilidades essenciais para o aprendizado ao longo da vida. Ao se envolverem em discussões e projetos práticos, os alunos aprendem a colaborar e a compartilhar ideias, enriquecendo sua experiência educacional.		Aprendizagem Ativa. Ricardo Gudwin's Home Page – Unicamp. Disponível em: https://faculty.dca.fee.unicamp.br/gudwin/activelearning#:~:text=Aprendizagem%20ativa%20%C3%A9%20um%20termo,e%20o%20aluno%20%22aprenda%22.
			abordagem em que os alunos resolvem problemas complexos e reais para		

Fonte: Elaborado pela equipe do Videobook (2025).

A partir da gravação, a profissional do audiovisual e a designer atuaram para definir um padrão visual e técnico para os vídeos. Optou-se pelo formato vertical (1040p ou 4k) e pela utilização de um fundo em *chroma key* com transição suave de branco para azul. Essa escolha foi estratégica, pois o formato vertical se mostrou o mais adequado para a visualização clara dos sinais do intérprete, e o fundo visual contribui para a identidade e a estética do material.

A pré-produção envolveu o planejamento detalhado para a padronização das gravações, enquanto na pós-produção focou em ajustes como correção de cor e manutenção das proporções visuais.

Concluída a edição, o material foi disponibilizado no canal do Cefor no *YouTube*, depois foi integrado ao *layout* interativo elaborado na plataforma virtual *Genially*, escolhida por permitir reunir os vídeos em uma interface mais atrativa, organizada e interativa, com navegação alfabética pelos termos. O lançamento oficial do Videobook ocorreu no dia 5 de fevereiro de 2025, em evento de abertura do semestre letivo do Cefor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Neste artigo, intentamos discutir sobre o projeto Videobook em Libras de Termos da Educação a Distância, desenvolvido pela CGTE do Ifes Cefor. Nele descrevemos o processo de criação do produto que favoreceu a visualização dos sinais-termos, na criação de um *layout* específico para o material e no levantamento, na primeira fase do projeto, de 50 termos de destaque nos componentes curriculares da EaD. Esses conteúdos, têm potencial para apoiar docentes, estudantes (surdos e ouvintes), tradutores e intérpretes em diferentes contextos, especialmente na Educação e nos ambientes virtuais de aprendizagem como o *Moodle*.

O videobook configura-se como um objeto de aprendizagem com uma estratégia pedagógica relevante, pois colabora na promoção da acessibilidade linguística, e da mediação pedagógica. Além de ampliar o acesso à informação na língua específica desse público, o recurso pode auxiliar na compreensão de conceitos, reduzir barreiras comunicacionais e reforçar a autonomia do estudante.

Durante o desenvolvimento, identificou-se desafios como: a necessidade de manter a complexidade conceitual na tradução para Libras; o tempo reduzido dos profissionais envolvidos na produção (intérpretes, técnicos de gravação, edição e design); e a ausência de sinais já consolidados para alguns termos, demandando discussões para criação ou adaptação. Também se constatou a importância de incorporar de forma sistemática o *feedback* da comunidade surda nas etapas de produção e validação, o que foi realizado com a inclusão de um formulário contínuo para participação.

Entre os desdobramentos possíveis indica-se aprimorar os mecanismos de validação com participação ativa da comunidade surda; ampliar o escopo para outras áreas do conhecimento; otimizar fluxos de produção para reduzir o tempo entre seleção de termos e disponibilização; desenvolver estudos de impacto sobre o uso do videobook na aprendizagem; e integrar o recurso a diferentes plataformas e tecnologias educacionais.

Atualmente, o projeto continua em andamento, na qual novos termos foram sugeridos por professores e coordenadores de cursos, por meio de uma pesquisa realizada em parceria entre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a Coordenadoria Geral de Ensino do Cefor. Esses termos serão incorporados progressivamente ao material. Paralelamente, o Videobook passa pela etapa de divulgação,

validação e coleta de *feedback*, com destaque para a participação da comunidade surda, cuja contribuição é essencial para a legitimidade e a efetividade do recurso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002, p. 23. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/8b6939f8b38f377a03256ca200686171/65aa45cd93f09f1e03256ba600639e10&OpenDocument. Acesso em: 31 jul. 2025.

BURGARELLI, Eliana Firmino. **Gestão da tradução e da interpretação de Libras e língua portuguesa no Instituto Federal do Espírito Santo**. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, 2022.

BROEDEL, Carolina Caetano. **O Gerenciamento Da Produção De Materiais Em Libras No Centro De Referência Em Formação E Educação A Distância Do Instituto Federal Do Espírito Santo - IFES**. 2024. 35 f. Trabalho Final de Curso (Pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas) - Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância, Vitória, 2024.

CEFOR. **Termos Específicos do Cefor em Libras**. [S. l.]: CEFOR/IFES, 2020. 13 vídeos. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLKz4fshrNwnUT9tY-xBDMa91E3IJvWKlH. Acesso em: 24 ago. 2025.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites:** a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 jul. 2025.

FAVERO, Rutinelli da Penha (coord.) et al. **Videobook em Libras de Termos da Educação a Distância**. [S. l.]: Coordenadoria Geral de Tecnologias Educacionais (CGTE). Cefor/Ifes, 2025. Disponível em: https://view.genially.com/6686d3873a5d590014c1427c/guide-videobook-ead-libras. Acesso em: 31 jul. 2025.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática.** 1. ed. São Paulo, SP: Pearson, 2008. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 31 jul. 2025.

GESC. **Dicionário de Verbetes em Educação**. [S. l.]: GESTRADO, [20--]. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/. Acesso em: 24 ago. 2025.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?**: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INEP. Centro de Informação e Biblioteca em Educação. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. [S. l.]: INEP, [20--]. Disponível em: https://vocabularyserver.com/brased/. Acesso em: 24 ago. 2025.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing:** edição compacta. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOORE, Michael. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância.** 2008. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/239925577_Teoria_da_Distancia_Transacional>. Acesso em 31 jul. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Elisangela Tonelini; MAYNARDES, Ana Claudia. **Design como facilitador na experiência visual surda.** Interletras, Dourados, v. 9, n. 33, abr./set. 2021. DOI 10.29327/214648.9.33-3. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n33/conteudo/artigos/03.pdf ? v=2. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA, G. O.; CHALHUB, T. **Repositório digital para educação de surdos**. Revista Arqueiro, INES, edição n. 35, jan.-jun. 2017.

UNESCO. **Bureau Internacional de Educação**. Glossário de Terminologia Curricular. Genebra: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por. Acesso em: 24 ago. 2025.

Sobre os autores

Rutinelli da Penha Fávero
Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), coordena a Coordenação Geral de Tecnologias Educacionais (CGTE) e é membro do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia do IFES.
E-mail: rutinelli@ifes.edu.br

Eliana Firmino Burgarelli
Doutoranda e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do do Espírito Santo (UFES), tradutora e intérprete de Libras do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), integra Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/UFRGS) e Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis/UFES/CNPq).
E-mail: eliana.burgarelli@ifes.edu.br

Carolina Caetano Broedel
Pós-graduada em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), tradutora e intérprete de Libras no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR).
E-mail: carolinabroedel@hotmail.com

Gabriela Rempel Sena
Graduanda em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atuou como estagiária de audiovisual no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR).
E-mail: gabrielarempelsena@hotmail.com

Andréia Cristina Carvalho Cáo
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Graduada em Desenho Industrial com habilitação em Programação Visual pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e programadora visual no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR).
E-mail: andreia.cao@ifes.edu.br

Raquel Alves Fortunato
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Doctum e pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em Alfabetização pela Faculdade de Vitória. Atua como professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Vitória e como assistente administrativo-pedagógica no Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CEFOR).
E-mail: raquelfortunato41@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DESIGN EDUCACIONAL E INTERDISCIPLINARIDADE: A PRODUÇÃO DOS CURSOS E DO MATERIAL DIDÁTICO PELO NESCON

Angela Moreira

Filipe Rodrigues de Almeida

Janaina Neres

Marcelo Rocha Brugger

Mariana Aparecida de Lelis

Sara Shirley Belo Lança

RESUMO. Este relato descreve as metodologias e fluxos de produção implementadas pelo Núcleo de Educação em Saúde Coletiva (NESON) na elaboração de cursos na modalidade a distância destinados à capacitação de profissionais que atuam no Sistema Único de Saúde (SUS). Diante da crescente demanda por formação e da complexidade envolvida na integração de saberes, aliada à necessidade de assegurar práticas pedagógicas consistentes, evidenciou-se a importância de sistematizar e aprimorar o processo de produção de cursos. Entre 2015 e 2025, buscou-se implementar metodologias que favorecessem um processo colaborativo, dinâmico e adaptável, promovendo a construção de materiais didáticos alinhados às exigências da educação em saúde coletiva. A metodologia adotada fundamenta-se em modelos consolidados de design educacional e gestão de projetos educacionais. Para tanto, articula-se o modelo ADDIE — que compreende as etapas de Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação — com princípios da abordagem ágil, a qual favorece a adaptabilidade, a colaboração contínua entre os profissionais envolvidos e a entrega progressiva dos produtos educacionais. Como resultado, observou-se maior fluidez na comunicação entre as equipes e otimização das etapas de produção. Destaca-se, ainda, a relevância da interdisciplinaridade, que permitiu a integração de diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo os conteúdos e promovendo uma abordagem formativa mais contextualizada e alinhada às necessidades dos profissionais do SUS.
Palavras-chave: Educação a Distância. Design Educacional. Metodologia ágil. Metodologia ADDIE.

1 INTRODUÇÃO

O Núcleo de Educação em Saúde Coletiva (NESCON), órgão complementar da Faculdade de Medicina da UFMG, fundado em 1983, oferece, há 42 anos, qualificação para os trabalhadores da rede de saúde brasileira, contribuindo ativamente no processo de consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS)[1].

[1] O NESCON também desenvolve pesquisa aplicada e presta serviços de assessoria e consultoria a instituições diversas. Cf. https://www.nescon.medicina.ufmg.br/o-nescon/.

CC BY

Sabe-se que a educação a distância (EaD) se vale de recursos variados a fim de que a relação professor/aluno se viabilize independentemente do contato direto. Como conceituaram Maia e Matar (2007, p. 6): "A EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação".

Pois é por meio da EaD que a qualificação produzida pelo NESCON alcança e qualifica, há mais de quatro décadas, profissionais de saúde por todo o território nacional.

Neste breve relato de experiência, mostraremos como a produção de recursos educacionais se dá não só por meio de metodologias e fluxos, mas também com o auxílio de tecnologias disponíveis e acessadas continuamente ao longo de um processo que, embora ocorra em etapas, alcança, de formas distintas, vários saberes.

2 RELATO DE TRABALHO: A PRODUÇÃO DO NESCON E A METODOLOGIA APLICADA

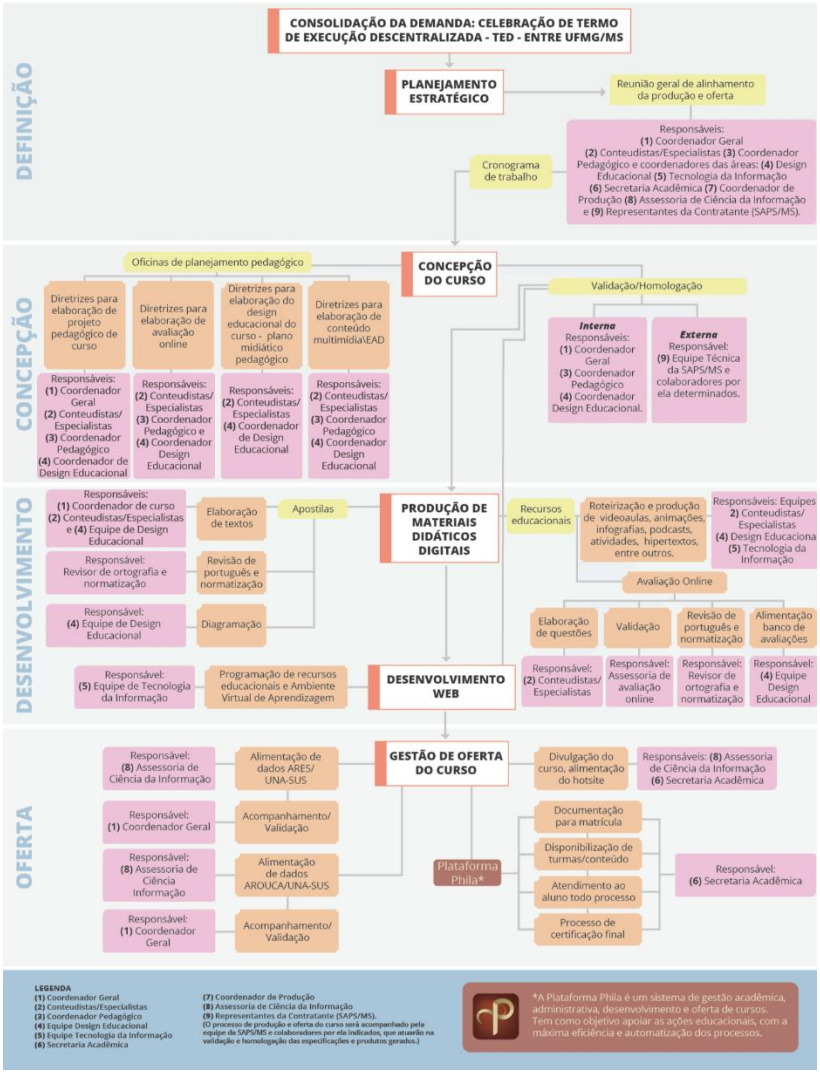
Com a crescente demanda de desenvolvimento dos cursos pelo NESCON, estabeleceu-se um fluxograma de produção que orienta e organiza as etapas envolvidas nesse processo.

O desenvolvimento de um curso, além de abranger múltiplas fases, é conduzido por equipes interdisciplinares compostas por diferentes perfis profissionais. Entre eles, destacam-se os conteudistas, geralmente especialistas oriundos das áreas da saúde, responsáveis pela elaboração conceitual e técnica dos temas abordados.

Complementando esse processo, atua a equipe de Design Educacional (DE), que estrutura a proposta pedagógica e articula os objetivos de aprendizagem aos recursos didáticos. A equipe de DE é constituída por designers gráficos, web designers, produtores de audiovisual, revisores de texto, diagramadores e ilustradores, que desenvolvem os recursos visuais e multimídia, contribuindo para a construção de materiais mais acessíveis, atrativos e alinhados às estratégias pedagógicas propostas. E por fim os profissionais de tecnologia da informação, encarregados da programação em linguagem HTML, configuração e publicação dos cursos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

A critério de elucidação do processo de produção, apresentamos abaixo o fluxograma adotado pelo NESCON, que sistematiza as etapas e favorece a integração entre os diferentes profissionais envolvidos.

Figura 1 - Exemplo de fluxograma de produção do NESCON



Fonte: Elaboração própria

O fluxograma de produção adotado pelo NESCON foi inspirado nas etapas da metodologia ADDIE, amplamente reconhecida no campo do Design Instrucional por sua abordagem sistemática e adaptável à criação de programas educacionais.

A sigla ADDIE representa cinco fases sequenciais e interdependentes modelo ADDIE (do inglês, *Analysis*, *Design*, *Development*, *Implementation* e *Evaluation*)[2].

[2] Segundo Filatro (2019, p. 27), assim é definida cada etapa da sigla ADDIE: **Análise**: Identificação das necessidades de aprendizagem, definição do público-alvo, levantamento de recursos disponíveis e delimitação dos objetivos educacionais. / **Design**: Planejamento das estratégias pedagógicas, definição dos formatos de conteúdo, estruturação das atividades e elaboração dos instrumentos de avaliação. / **Desenvolvimento**: Produção dos materiais didáticos e recursos educacionais, incluindo conteúdos textuais, audiovisuais e interativos. / **Implementação**: Inserção dos cursos no ambiente virtual de aprendizagem,

A seguir, apresentam-se as fases que compõem o fluxograma de produção, adaptadas do método ADDIE, com vistas a ilustrar o percurso adotado pelo NESCON no desenvolvimento dos cursos ofertados.

A etapa definição corresponde à fase inicial do processo. Após a celebração dos termos de produção, ocorre o planejamento estratégico. Trata-se de um encontro conduzido pelo coordenador geral e pelos coordenadores das áreas, contando com a participação dos designers educacionais, profissionais de TI, secretaria acadêmica, coordenador de produção, assessoria de ciência da informação e representantes dos contratantes (aqueles que solicitaram a produção de um curso pelo NESCON). Nesse momento, define-se o público-alvo, o objetivo geral do curso, os recursos necessários para sua execução, e por fim cria-se um cronograma de trabalho.

A concepção do curso, etapa seguinte, é quando ocorrem as oficinas destinadas ao planejamento pedagógico. Os designers instrucionais e conteudistas definem a matriz curricular, os objetivos de aprendizagem, as temáticas, estratégias pedagógicas, o sistema de avaliação e os recursos educacionais multimídia a serem reutilizados ou produzidos.

Na etapa desenvolvimento, a produção do material didático é realizada pelos conteudistas (geralmente docentes e outros profissionais da área de Saúde em colaboração com a equipe design educacional). Com base no planejamento realizado na etapa anterior, ocorre certa bifurcação na produção: de um lado, são gravadas videoaulas, produzidas animações, podcasts e outros recursos audiovisuais, tendo como referência o material planejado e elaborado pelos conteudistas e designers educacionais; de outro lado, os designers educacionais, após leitura e compreensão do material escrito, sugerem recursos pedagógicos compatíveis ao meio (seja *e-book*, seja no ambiente virtual de aprendizagem [AVA]), sendo auxiliados tanto pelo designer gráfico quanto pela equipe de Tecnologia da Informação (TI), esta responsável pela adaptação do curso ao ambiente virtual de aprendizagem do NESCON. Vale dizer que a gravação de vídeos e a própria produção de videoaulas e animações também podem ser demandas dos designers educacionais, uma vez que tenham compreendido ser esse um recurso pedagógico conveniente, por exemplo, para determinada unidade do curso no ambiente virtual. Por fim

realização de testes técnicos e disponibilização aos usuários. / **Avaliação**: Verificação da efetividade do curso por meio de instrumentos qualitativos e quantitativos, permitindo ajustes e melhorias contínuas.

o material bruto, em formato de texto, passa por criteriosa revisão textual e normalização dos revisores do NESCON, bem como pela diagramação.

Como aponta Filatro:

> Na educação a distância ou nas ações de formação ou capacitação apoiadas por mídias e tecnologias, praticamente toda a interação do aluno com a proposta educacional tem como ponto de partida os conteúdos. Por isso, preparar conteúdos para EAD significa incorporar nos materiais digitais boa parte da comunicação didática que, na educação presencial, acontece ao vivo e de forma oral (Filatro, 2018, p. 21).

Salientamos que recursos inovadores, como a inteligência artificial (IA), fazem parte de todo o processo de produção dos cursos pelo NESCON, desde a criação de roteiros para recursos, como vídeos e animações, até a adaptação e transformação desses recursos em algo mais próximo da linguagem audiovisual. A disponibilidade da equipe para o emprego dessas tecnologias tem se mostrado uma constante desde a sua recente popularização.

Contudo, compreende-se a necessidade de revisão criteriosa de todos os materiais gerados por IA, a fim de assegurar a adequação pedagógica, a precisão conceitual e a conformidade com os objetivos formativos propostos.

Após a implantação do fluxo de produção, a equipe de Design Educacional incorporou princípios da metodologia ágil como complemento ao modelo ADDIE.

A metodologia ágil é uma abordagem de gestão de projetos amplamente usada no desenvolvimento de softwares e tem ganhado espaço em outras áreas, como no Design Educacional. É fundamentada em práticas e princípios que enfatizam colaboração, entrega incremental e flexibilidade, permitindo que equipes se adaptem a mudanças, alcancem resultados efetivos e obtenham feedback de *stakeholders,* contribuindo para um gerenciamento mais eficiente e adaptável dos projetos (Filatro, 2019, p. 31).

A integração da metodologia ágil ao fluxo de produção do NESCON buscou suprir demandas específicas de maior flexibilidade, comunicação contínua entre os profissionais e capacidade de adaptação ao longo das etapas de produção.

A implementação da metodologia ágil foi organizada em três etapas: (i) análise do contexto do processo de trabalho; (ii) capacitação sobre os princípios e as práticas ágeis; e (iii) aplicação.

Foi adotado o método SCRUM, um dos *frameworks* mais conhecidos dentro da metodologia ágil. O Scrum reconhece que o sucesso no desenvolvimento de produtos depende de práticas específicas para cada contexto, exigindo um processo contínuo de adaptação e aprendizado pelas equipes envolvidas. Como afirma Sabbag (2022, p. 42): "Não há uma receita única que funcione para todos os projetos; o Scrum promove um trabalho constante de descoberta, inspeção e adaptação."

A divisão do trabalho em *sprints* curtos promove entregas parciais e permite ajustes contínuos e decisões compartilhadas entre os profissionais, favorecendo a adaptabilidade e a inovação[3]. No contexto da equipe, observou-se que três etapas contemplariam as necessidades – o SCRUM foi adaptado com *Sprints* de duas semanas e implementação das etapas: *Daily-Standup*, *Sprint Execution* e *Retrospective*, com reuniões diárias às 11h30 e feedback contínuo, visando a adaptação às necessidades da equipe e dos projetos vigentes. O processo foi documentado pelos *boards* gerados nas reuniões de *Retrospective*, no site EasyRetro, e para organização foi utilizado o software de gerenciamento de projetos Trello.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de cursos no NESCON, como se viu, é pautado pela interdisciplinaridade, o que é proporcionado, por si só, pelo fluxo de atividades da metodologia AGILE. Não só a equipe conta com profissionais com de diferentes áreas do conhecimento e com capacidades distintas, mas também o próprio desenvolvimento exige que cada membro da equipe se aproxime, ainda que de forma modesta, das atividades dos colegas.

A interdisciplinaridade é favorecida tanto pela metodologia ágil como pelo ADDIE, uma vez que, na primeira, as reuniões com a equipe proporcionam análise tanto do fluxo de trabalho quanto do próprio conteúdo, possibilitando adaptações e interferências de diferentes saberes; já o método ADDIE possibilita que a produção, desde o planejamento com o conteudista, valha-se da atuação de diversos membros da equipe, às vezes concomitantemente em uma mesma etapa (como é o caso da adaptação do conteúdo

[3] A divisão do trabalho em *sprints* ocorre em seis etapas, que são organizadas em seis reuniões: 1. *Planning*: etapa do planejamento da *Sprint*; 2. *Daily-Standup*: reuniões diárias de ajustes; 3. *Sprint Execution*: trata-se do desenvolvimento, etapa em que se executa o que foi planejado; 4. *Sprint Review*: etapa da revisão do que foi executado durante a *Sprint*; 5. *Retrospective*: momento para discussão da última *Sprint*; e 6. *Backlog Refinement*: é a reunião de refinamento das tarefas futuras.

para o meio digital). A convergência metodológica, assim, fortalece e qualifica o processo de produção, promovendo inovação, engajamento e alinhamento com as demandas contemporâneas da formação profissional.

Reafirmamos, assim, que a produção de materiais didáticos no NESCON se dá por meio da interdisciplinaridade e constante contato com recursos tecnológicos (softwares, imagens digitais, inteligência artificial, o próprio ambiente virtual de aprendizagem e a comunicação diária, em chamadas de vídeo, voz ou texto). Essa característica de produção certamente aloca o NESCON no que há de mais inovador na produção de materiais didáticos para EaD, tornando-o parte de um promissor futuro tanto na educação quanto na consolidação do SUS.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Edison José.; LÉLIS, Mariana Aparecida de; ABREU, Daisy Maria Xavier; FLECHA, André Luiz Dumont; BELISÁRIO, Soraya Almeida (org.). **NESCON 25 anos**: qualidade e pertinência, retrospectiva 1983-2008. Belo Horizonte: Coopmed, 2008. *E-book* (228 p.). Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Nescon_25_anos__qualidade_e_pertinencia__retrospectiva_1983_2008_1/357. Acesso em: 20 ago. 2025.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa; AZEVEDO JUNIOR, Delmir Peixoto; NOGUEIRA, Osvaldo. **DI 4.0**: inovação em educação corporativa. São Paulo: Saraiva Uni, 2019.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **Abc da EaD**: a educação a distância de hoje. São Paulo: Pearson Education, 2007.

SABBAGH, Rafael. **Scrum**: gestão ágil para produtos de sucesso. São Paulo: Casa do Código, 2022.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS ESTUDANTIS NA UNEMAT

Leila Valderes Souza Gattass
Assessora de Gestão de Acompanhamento Estudantil
Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
Universidade do Estado de Mato Grosso

Valquíria Laura de Oliveira Corrêa
Supervisora de Apoio a Políticas Estudantis
Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
Universidade do Estado de Mato Grosso

Suzely Paesano Neves
Supervisora de Educação a Distância
Diretoria de Gestão de Educação a Distância
Universidade do Estado de Mato Grosso

Juliana Vitória Vieira Mattiello da Silva
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
Universidade do Estado de Mato Grosso

Leandro Nogueira Pressinotti
Diretor de Gestão de Integração e Assistência Estudantil
Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO A pesquisa explora a atuação conjunta da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) e da Diretoria de Educação a Distância (Dead/Unemat) na promoção da permanência estudantil e inclusão social, com foco particular na modalidade EaD e no apoio a estudantes indígenas aldeados. O estudo aborda o problema das dificuldades socioeconômicas, como alimentação e deslocamento, que alunos em vulnerabilidade enfrentam na EaD para comparecer aos polos presenciais, além da participação desigual de etnias indígenas nos programas de auxílio, fatores que podem comprometer a conclusão do curso. O principal objetivo é apresentar a efetividade dessas políticas na garantia da permanência universitária. A metodologia empregada foi descritiva e documental, com análise de dados da Prae e Dead/Unemat entre 2021 e 2025, incluindo editais, relatórios institucionais, registros de distribuição de auxílios e um levantamento por etnia dos beneficiados. Os resultados revelam que o auxílio alimentação EaD demonstrou ajustes às demandas estudantis, com o número de benefícios variando de 40 (2021/2022) para 23 (2023), subindo para 48 (2024) e estabilizando em 45 (2025). Adicionalmente, o auxílio para indígenas aldeados, iniciado em 2025, beneficiou predominantemente a etnia Xavante, com menor participação de etnias como a Chiquitano. Em essência, os auxílios contribuíram para a redução de barreiras socioeconômicas, o fortalecimento do vínculo do estudante com a universidade e a diminuição dos riscos de evasão. Em conclusão, as políticas de assistência estudantil da Unemat são cruciais para a permanência e inclusão de alunos em EaD, embora a disparidade entre etnias indígenas

exija esforços contínuos de divulgação e monitoramento para assegurar a diversidade e a democratização plena do ensino superior, reafirmando o compromisso da Unemat com a transformação social.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Ensino a Distância. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) tem como finalidade planejar e executar políticas estruturantes que favoreçam a permanência e a conclusão dos estudantes no ensino superior. Para tanto, busca garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecer a interação com a comunidade acadêmica e contribuir para a redução da evasão estudantil.

A trajetória da Prae na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) é marcada pela implementação de ações voltadas à permanência estudantil. Ao longo dos anos, a instituição promoveu atividades acadêmicas, eventos e encontros institucionais que consolidaram políticas de assistência, registradas em documentos oficiais e relatórios que permitem acompanhar o desenvolvimento histórico da Pró-Reitoria junto à comunidade universitária.

No âmbito do ensino, a Unemat oferta cursos de graduação presenciais e amplia sua atuação por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD), sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância (Dead). Atualmente, a universidade disponibiliza cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento, como Tecnologia em Gestão de Cooperativas, Administração Pública, Educação Física, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras (habilitações em Língua Espanhola e Língua Inglesa), Matemática e Pedagogia. Esses cursos estão distribuídos em 26 Polos de Apoio Presencial em regiões estratégicas do Estado de Mato Grosso, atendendo aproximadamente 2.000 estudantes (UNEMAT, Anuário Estatístico, 2024).

A Unemat compreende a EaD como uma modalidade essencial para atender a demandas sociais historicamente excluídas do ensino superior público, seja por barreiras sociais, geográficas ou de tempo. Por meio de tecnologias que conectam estudantes, professores e tutores, mesmo em contextos de separação espacial e temporal, o processo educacional é ressignificado. Nessa perspectiva, a EaD possibilita a construção de saberes ao longo da formação inicial e continuada, fortalecendo tanto o desenvolvimento humano quanto a formação técnica e política. Assim, a EaD na Unemat consolida-se como

instrumento de democratização do acesso ao ensino superior, reafirmando o compromisso institucional com a inclusão e a transformação social.

Nesse cenário, a articulação entre a Prae e a Dead configura-se como estratégia institucional relevante para o enfrentamento dos desafios da permanência estudantil e da evasão. Enquanto a Prae assegura apoio socioeconômico, mitigando as dificuldades que poderiam comprometer a continuidade dos estudos, a Dead amplia as oportunidades de acesso e permanência por meio da modalidade a distância, alcançando públicos historicamente afastados da universidade.

Estudos sobre políticas de assistência (Vasconcelos,2010; Silva; Pereira, 2019) apontam que a superação de barreiras socioeconômicas constitui fator determinante para a permanência em cursos de graduação. No âmbito da EaD, Moore e Kearsley (2012) destacam que a modalidade amplia o acesso, especialmente para estudantes excluídos do ensino presencial, mas não elimina as desigualdades sociais preexistentes. Dessa forma, a integração entre políticas de apoio socioeconômico e a expansão da EaD representa um eixo estratégico para a consolidação de condições mais equitativas de formação acadêmica na Unemat.

2 BOLSAS E AUXÍLIOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A democratização do ensino superior público no Brasil passa, necessariamente, pela consolidação de políticas de assistência estudantil que favoreçam não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes na universidade. Dessa forma, os programas de assistência estudantil configuram-se como instrumentos essenciais e eficazes, uma vez que contribuem para a diminuição das desigualdades educacionais, ao possibilitar que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica tenham acesso ao ensino de qualidade e condições de permanência até a conclusão do curso.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) constitui-se em um marco fundamental para a consolidação da política de assistência estudantil no ensino superior brasileiro. Sua criação estabeleceu objetivos centrais como a democratização das condições de permanência, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais no

processo formativo, a redução dos índices de retenção e evasão, além de contribuir para a promoção da inclusão social por meio da educação.

De acordo com Vasconcelos (2010, p. 608), o PNAES foi resultado de um esforço coletivo que envolveu dirigentes, docentes e discentes, representando a materialização de uma luta histórica em defesa da assistência estudantil como um direito social, voltado à garantia da igualdade de oportunidades para os estudantes das universidades públicas.

Na Unemat, a Prae desempenha papel estratégico nesse processo, implementando programas que buscam reduzir desigualdades e fortalecem o compromisso institucional com a inclusão social. Entre essas iniciativas, destacam-se o auxílio alimentação, o auxílio moradia e bolsas acadêmicas como bolsa integradora, auxílio a eventos, seguro acadêmico e auxílio alimentação e moradia a indígenas aldeados.

No ano de 2008, é criada a Diretoria de Gestão de Educação a Distância – (Dead), com isso a Unemat passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, ligado ao Ministério de Educação e Cultura – MEC pela Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES. Este sistema prioriza a formação de educadores, por meio do estímulo à articulação e à integração de uma rede nacional de educação superior. O programa é formado por instituições públicas de ensino superior, em parceria com Estados e municípios brasileiros.

A partir de 2010, a Dead/Unemat, através do Sistema UAB, iniciou a execução dos cursos articulados na modalidade a distância com as ofertas de graduação também em níveis de bacharelados e pós-graduações lato sensu, além de ampliar a oferta em diferentes cursos de licenciaturas.

O quadro 1, demonstra a série histórica dos polos, cursos e número de alunos matriculados nos cursos de graduação na modalidade de ensino a distância entre os anos de 2011 a 2023.

Quadro 1: Evolução dos polos, cursos e número de alunos matriculados nos cursos de graduação na modalidade de ensino a distância entre os anos de 2011 a 2023.

Descrição	**Ano**												
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Polos	8	10	10	18	18	24	24	24	24	24	27	27	27
Cursos	3	3	3	6	6	6	21	20	19	12	12	11	11
Alunos Matriculados	372	1835	1.324	2.673	2.166	1.542	4.542	2.638	1.440	1.341	2.290	985	1.516

Fonte: Anuário Estatístico da Unemat, 2024.

É possível observar que, entre os anos de 2011 a 2023 houve um crescimento médio anual de +10,7% a.a. nos polos, +11,4% a.a. nos cursos e +12,4% a.a. no número de matrículas. No longo prazo, o crescimento de matrículas foi mais acelerado do que a expansão de polos e cursos, porém com fortes oscilações em alguns anos.

No que se refere aos polos, observou-se um crescimento contínuo entre 2011 e 2016, passando de 8 para 24 unidades. Esse número se manteve estável até 2020, quando houve uma nova expansão para 27 polos, patamar que permanece até 2023. Esse movimento revela uma estratégia de capilarização territorial, ampliando a presença da UNEMAT em diferentes regiões de Mato Grosso, o que favorece a democratização do acesso à universidade pública.

A oferta de cursos apresentou oscilações mais significativas. De 2011 a 2015, a expansão foi moderada, com crescimento de 3 para 6 cursos. O marco mais expressivo ocorreu em 2017, quando a UNEMAT passou a ofertar 21 cursos, mantendo um patamar elevado até 2019. A partir de 2020, entretanto, nota-se uma redução, estabilizando-se em torno de 11 cursos em 2022 e 2023.

Em relação ao número de matrículas, o crescimento foi expressivo até 2014, alcançando 2.673 estudantes. Após uma queda em 2015 e 2016, houve uma forte retomada em 2017, com o pico de 4.542 alunos matriculados – coincidindo com a ampliação de cursos naquele ano. Nos anos seguintes, os números oscilaram, registrando quedas em 2019 e 2020, possivelmente associadas a fatores externos, como o impacto da pandemia da COVID-19. Em 2021, houve recuperação, chegando a 2.290 estudantes, mas os anos de 2022 e 2023 voltaram a registrar retração, mantendo-se em patamares inferiores ao observado no auge de 2017.

De forma geral, os dados apontam que a trajetória da EaD na UNEMAT combina momentos de forte expansão com períodos de retração e estabilização. Tal dinâmica evidencia tanto o esforço institucional em ampliar a modalidade quanto os desafios de manter equilíbrio entre quantidade de oferta e sustentabilidade acadêmica. Para além dos números, a EaD se consolidou como instrumento estratégico de inclusão educacional no estado, permitindo que estudantes de diferentes regiões tenham acesso ao ensino superior público e gratuito.

Retratado o histórico de expansão da Educação a Distância (EaD), ofertada pela Diretoria de Educação a Distância (Dead/Unemat), o desafio da permanência estudantil assume novas dimensões. A EaD amplia o acesso ao ensino superior, alcançando públicos de diferentes regiões do estado, muitas vezes distantes dos grandes centros urbanos. No entanto, essa modalidade não elimina as barreiras sociais e econômicas enfrentadas pelos estudantes.

Muitos acadêmicos que ingressam nos cursos de EaD precisam se deslocar até os Polos de Apoio Presencial para atividades obrigatórias, provas, estágios ou encontros presenciais. Nessas ocasiões, surgem dificuldades relacionadas à alimentação e à hospedagem, especialmente para aqueles que residem em comunidades rurais ou em cidades vizinhas. Além disso, há estudantes que, por estarem em condição de vulnerabilidade social, enfrentam diariamente a insegurança alimentar, que afeta diretamente seu desempenho acadêmico e psicológico.

Nesse contexto, o auxílio alimentação visa assegurar aos estudantes a possibilidade de manter uma rotina de estudos com maior tranquilidade, minimizando preocupações básicas que poderiam comprometer sua permanência. E as demais bolsas são fundamentais para garantir condições mínimas de permanência, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Os auxílios e bolsas materializam o compromisso da Prae com a equidade, permitindo que estudantes em diferentes realidades tenham acesso às mesmas oportunidades de formação.

2.1 A oferta do Auxílio Alimentação como política de permanência na EAD

O Programa de Assistência Estudantil (PAE) na Unemat, teve seu início no ano de 2012, com a criação da PRAE, sendo executado a partir do ano de 2013. A oferta do auxílio alimentação para os estudantes dos cursos de graduação na modalidade à distância iniciou no ano de 2021.

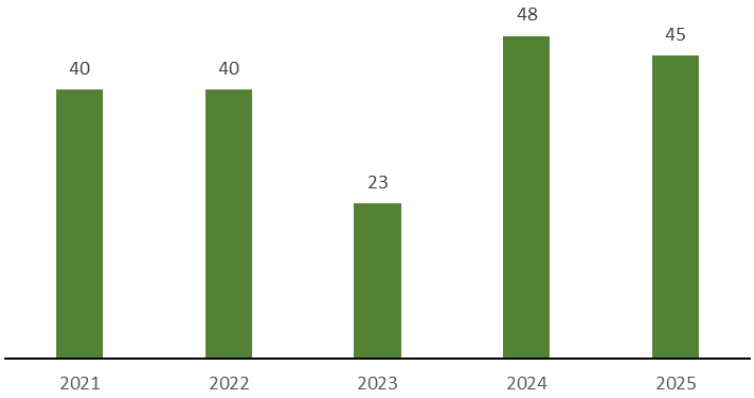
Conforme o PAE, o Auxílio Alimentação tem por objetivo assegurar o auxílio financeiro para complementação com despesas alimentícias do discente matriculado em curso de graduação na UNEMAT, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica.

A distribuição dos auxílios no âmbito da universidade é estabelecida a partir do critério de proporcionalidade em relação ao número de estudantes regularmente

matriculados. Para tanto, a PRAE procede a cada edital ao levantamento da quantidade de discentes por unidade administrativa, bem como do total de auxílios disponibilizados. O resultado desse cálculo é formalmente divulgado no edital de abertura do processo seletivo.

O gráfico 1 demonstra a evolução do número de auxílios alimentação ofertados aos cursos de graduação na modalidade a distância da UNEMAT entre 2021 e 2025.

Gráfico 1: Total de Auxílio Alimentação ofertado.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

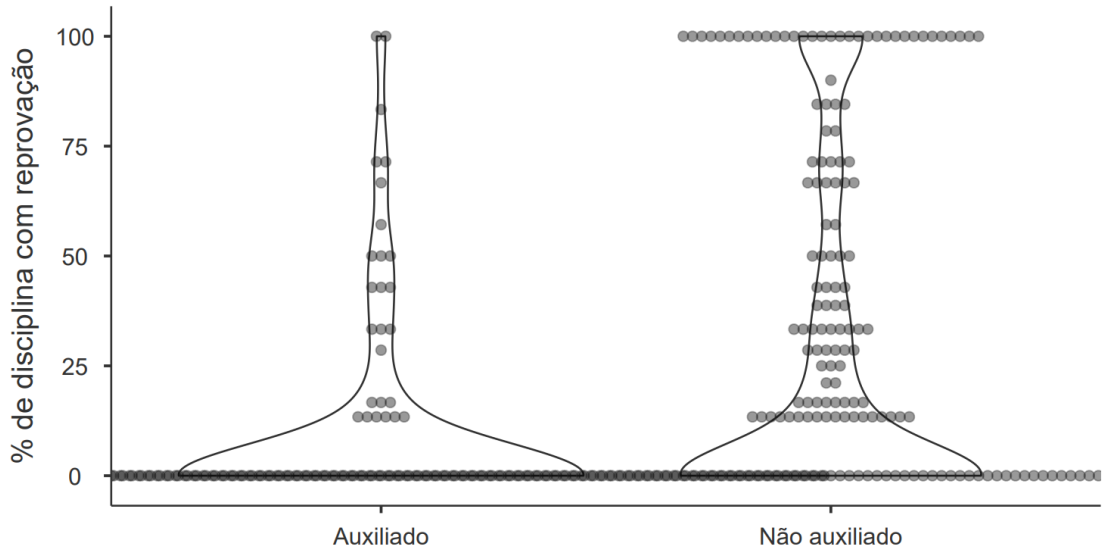
Através do gráfico é possível verificar que, nos anos de 2021 e 2022 os auxílios mantiveram-se estáveis, com 40 benefícios ofertados em cada ano. Em 2023 ocorreu uma queda acentuada, com apenas 23 auxílios, o valor mais baixo do período analisado. No ano de 2024 verifica-se uma recuperação significativa, alcançando 48 auxílios, o maior número registrado na série e, em 2025 houve uma leve redução em relação a 2024, com 45 auxílios, mantendo-se ainda acima dos primeiros anos (2021 e 2022).

A oferta do auxílio alimentação aos estudantes dos cursos de graduação na modalidade a distância surge como uma resposta institucional à necessidade de garantir permanência e equidade no acesso, especialmente diante do perfil socioeconômico dos estudantes da EaD.

A fim de conhecer a efetividade da implantação dessa política direcionada aos estudantes do ensino a distância, analisamos o índice de reprovação dos estudantes auxiliados e não auxiliados durante o período de 2023/1 a 2025/1, sendo os estudantes não auxiliados aqueles estudantes que solicitaram o auxílio mas não foram contemplados mediante a insuficiência de auxílios ou descumprimento dos critérios do edital.

É verificável que existe uma distribuição desigual das porcentagens de disciplinas com reprovação dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que pleitearam auxílio alimentação e que foram “Auxiliados” ou “Não auxiliados” (Gráfico 2). Nesse sentido, é incontestável concluir que os auxílios alimentação diminuem a reprovação dos estudantes vulneráveis. Quando aplicamos o teste de Mann Whitney U obtemos uma diferença significativa na distribuição das reprovações com $p<0,001$. Dessa forma, podemos dizer que os auxílios alimentação interferem significativamente para o rendimento dos estudantes, incluindo a diminuição drástica de estudantes com 100% de reprovações.

Gráfico 2: Distribuição da porcentagem de disciplina com reprovação de estudantes vulneráveis que pleitearam o auxílio alimentação e foram respectivamente “Auxiliados” e “Não auxiliados”.



Fonte: Elaboração própria,2025

Podemos observar que a frequência de reprovações entre “Não auxiliados” é distribuída de forma mais equânime desde 0% a 100% de reprovações quando comparado ao grupo de estudantes “Auxiliados” que possui predomínio em reprovações mais baixas, próximo a 0% de reprovações.

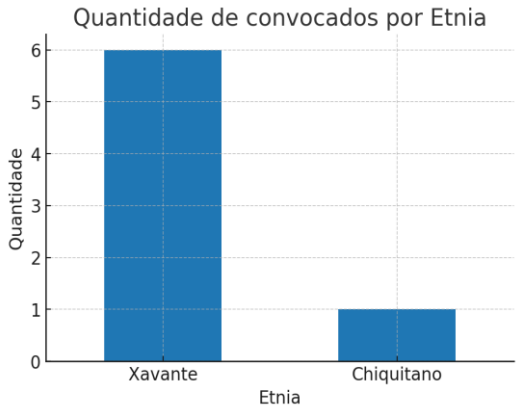
A integração entre a expansão da EaD e a assistência estudantil demonstra a preocupação institucional em não apenas oferecer vagas, mas também assegurar condições de permanência no percurso acadêmico.

2.2 Auxílio Alimentação para Indígenas Aldeados

A concessão de auxílio destinado a estudantes indígenas aldeados, reconhece as especificidades culturais, sociais e territoriais desses povos. Tal iniciativa busca promover a equidade no acesso e permanência na educação, garantindo condições mínimas de subsistência, mobilidade e participação plena no processo formativo. Considerando os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas, tais como a distância entre aldeias e centros urbanos, as dificuldades de deslocamento, bem como a necessidade de valorização e respeito às identidades étnicas, este auxílio constitui uma ação afirmativa fundamental para assegurar o direito à educação previsto na Constituição Federal e nas legislações que amparam os povos originários.

O auxílio se destina a estudantes indígenas aldeados regularmente matriculados em cursos de formação, com o objetivo de contribuir para a superação das barreiras socioeconômicas e fortalecer a autonomia das comunidades indígenas por meio da formação acadêmica e profissional de seus membros. No semestre letivo de 2025/1 a PRAE/DEAD (Diretoria de Educação a Distância -UNEMAT), conforme descrito no gráfico 3, iniciaram as concessões.

Gráfico 3: Etnia dos estudantes indígenas beneficiários do auxílio alimentação no ano de 2025.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O resultado acima indica que os Xavante representam a maior parte dos convocados, enquanto os Chiquitano aparecem de forma minoritária. Essa realidade sugere a necessidade de reflexão sobre estratégias de ampliação do acesso e incentivo à participação de outras etnias indígenas em processos seletivos. É preciso fortalecer ações de divulgação e orientação junto às comunidades menos representadas e monitorar

continuamente a participação por etnia, garantindo que os princípios de diversidade e inclusão sejam assegurados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Unemat demonstra que os auxílios vão além do aspecto financeiro. Para os estudantes auxiliados, eles representam reconhecimento institucional, acolhimento e valorização de suas trajetórias, fortalecendo o vínculo entre universidade e comunidade acadêmica. Com isso, o risco de evasão tende a diminuir, e a universidade cumpre seu papel de não apenas oferecer vagas, mas garantir que essas vagas se traduzam em diplomas e oportunidades reais de transformação social.

O relato da experiência com a oferta dos auxílios para a modalidade EaD revela que a integração entre as políticas de assistência estudantil, coordenadas pela Prae, e a expansão da oferta de cursos pela Dead constitui um eixo estratégico para o combate à evasão e para a consolidação da permanência estudantil e conclusão do curso de graduação na Unemat.

Mais do que benefícios financeiros, esses programas expressam o compromisso da universidade com a inclusão, a justiça social e a democratização do ensino superior. Garantir que o estudante permaneça na universidade é assegurar que o acesso se transforme em formação integral, técnica e cidadã. Nesse sentido, a atuação conjunta da Prae e da Dead reafirma a missão da Unemat de ser uma universidade pública comprometida com a transformação da realidade social de Mato Grosso, a partir do fortalecimento das políticas de permanência em todas as suas modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 jul. 2010.

CUNHA, Jacqueline Kelly Almeida; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de; FERNANDES, Natália Rigueira. Assistência estudantil na educação superior: a trajetória do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, e18808, 2023.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil/National Student Assistance Program: an analysis of the evolution of student

assistance along the history of. **Ensino em Re-Vista**, *[S. l.]*, 2010. DOI: 10.14393/ER-v17n2a2010-12. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361. Acesso em: 19 ago. 2025.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. Anuário Estatístico 2024 - Ano base 2023. **Editora UNEMAT**. 2024 Disponível em: https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/RmVGB0uiXmG2ejnPXzSLhoYiWRu2q728x3vex19o.pdf Acesso em 20 ago. 2025.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Resolução nº 012/2021 – Consuni** - Reestrutura o Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e dá outras providências. 2021. Disponível em: https://www.UNEMAT.br/resolucoes/resolucoes/consuni/4501_res_consuni_12_2021.pdf Acesso em 20 ago. 2025.

Sobre os autores

Leila Valderes Souza Gattass
Docente efetiva na UNEMAT
Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática
E-mail: leilagattas@unemat.br

Valquíria Laura de Oliveira Corrêa
Profissional Técnica Administrativa do Ensino Superior (Unemat).
Graduação em Ciências Biológicas (Unemat).
Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (UFC).
E-mail: valquiria.correa@unemat.br

Suzely Paesano Neves
Profissional Técnica Administrativa do Ensino Superior (Unemat).
Professora Interina (Unemat)
Mestre em Educação (Unemat)
E-mail: suzely@unemat.br

Juliana Vitória Vieira Mattiello da Silva
Docente efetiva na UNEMAT
Doutorado em Administração
E-mail: julianamattiello@unemat.br

Leandro Nogueira Pressinotti
Docente efetivo na UNEMAT
Doutorado em Biologia Celular
Email: microtomo@unemat.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: VIVÊNCIAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

DISTANCE EDUCATION WITHIN THE PUBLIC UNIVERSITY: EXPERIENCES AT THE STATE UNIVERSITY OF MONTES CLAROS

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE MONTES CLAROS

Ana Ivania Alves Fonseca
Universidade Estadual De Montes Claros

Dirce Efigênia Brito Lopes E Oliveira
Universidade Estadual De Montes Claros

Christine Martins De Matos
Universidade Estadual De Montes Claros

Marcela Alves Fonseca
Universidade Estadual De Montes Claros

RESUMO. A Educação à Distância é uma modalidade de estudo que nestas três décadas do século XXI apresenta-se como opção para considerável segmento populacional que não teria acesso à educação superior, devido à distância dos grandes centros educacionais, falta de oportunidade na educação presencial, falta de tempo para se adaptar ao modelo tradicional, dentre outras razões. Este artigo tem como objetivo analisar a Educação à Distância no âmbito da universidade pública, exemplificada a partir de observações e vivências no ensino-aprendizagem ministrado nessa modalidade pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Predomina-se aqui o método de revisão bibliográfica, procede-se a análise dos cursos implantados na Unimontes em grande parte do estado de Minas Gerais. Utiliza-se como ferramenta de análise o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado *Moodle*, no endereço eletrônico do Centro de Educação à Distância da Unimontes (Cead), entre os anos de 2011 a 2025, a fim de entender os processos de comunicação entre os atores envolvidos. Utilizam-se aqui mapas de especialização geográfica e é descrita a atuação da Unimontes com essa modalidade de educação em Minas Gerais. Ao longo da história educacional brasileira, nunca houve um alcance do ensino superior, como o que se observa nesses 25 anos de efetiva implantação desses cursos. A referida universidade tem tido um papel fundamental dentro desse cenário educativo.

Palavras-chave: Educação à Distância. Unimontes. Vivências. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT. Distance Education is a modality of study that in these three decades of the twenty-first century presents itself as an option for a considerable segment of the population that would not have access to higher education, due to the distance from large educational centers, lack of opportunity in face-to-face education, lack of time to adapt to the traditional model, among other reasons. This article aims to analyze Distance Education in the context of the public university, exemplified from observations

CC BY

and experiences in the teaching-learning taught in this modality by the State University of Montes Claros (Unimontes). The method of bibliographic review predominates here, proceeding to the analysis of the courses implemented at Unimontes in a large part of the state of Minas Gerais. The Virtual Learning Environment (VLE) called Moodle is used as an analysis tool, at the Unimontes Distance Education Center (Cead), between the years 2011 and 2025, in order to understand the communication processes between the actors involved. Maps of geographic specialization are used here and the performance of Unimontes with this type of education in Minas Gerais is described. Throughout Brazilian educational history, there has never been a reach of higher education, as observed in these 25 years of effective implementation of these courses. This university has played a fundamental role within this educational scenario.

Keywords: Distance Education. Unimontes. Experiences. Teaching-learning.

RESUMEN. La Educación a Distancia es una modalidad de estudio que en estas tres décadas del siglo XXI se presenta como una opción para un segmento considerable de la población que no tendría acceso a la educación superior, debido a la distancia de los grandes centros educativos, la falta de oportunidad en la educación presencial, la falta de tiempo para adaptarse al modelo tradicional, entre otras razones. Este artículo tiene como objetivo analizar la Educación a Distancia en el contexto de la universidad pública, ejemplificada a partir de observaciones y experiencias en la enseñanza-aprendizaje impartida en esta modalidad por la Universidad Estatal de Montes Claros (Unimontes). Aquí predomina el método de revisión bibliográfica, procediendo al análisis de los cursos implementados en Unimontes en gran parte del estado de Minas Gerais. El Entorno Virtual de Aprendizaje (VLE) denominado Moodle se utiliza como herramienta de análisis, en el Centro de Educación a Distancia Unimontes (Cead), entre los años 2011 y 2025, con el fin de comprender los procesos de comunicación entre los actores involucrados. Aquí se utilizan mapas de especialización geográfica y se describe el desempeño de Unimontes con este tipo de educación en Minas Gerais. A lo largo de la historia educativa brasileña, nunca ha habido un alcance de la educación superior, como se observa en estos 25 años de implementación efectiva de estos cursos. Esta universidad ha jugado un papel fundamental dentro de este escenario educativo.

Palabras clave: Educación a Distancia. Unimontes. Experiencias. Enseñanza-aprendizaje

1 INTRODUÇÃO

A Educação à Distância (EaD) tornou-se um modo viável de promover o aumento da escolaridade e a capacitação das pessoas nos mais diversos lugares do mundo. No Brasil, esse modelo de educação rapidamente ganha espaço e configura-se como ferramenta eficaz e moderna, mediante a utilização das mais variadas formas de tecnologia informativa e de comunicação, e, consequentemente, medeia ao longo das últimas décadas o ensino-aprendizagem nas mais diversas áreas do país.

Em meio a esse destaque, Minas Gerais apresenta-se como o quarto maior estado da federação em que se expande tal modelo de educação, uma vez que diversas instituições têm oferecido cursos em diferentes modalidades e assim o investimento em EaD tem ampliado o acesso à educação superior e, na esteira desse modelo de educação, a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, desde o início, colocou-se como uma instituição aberta a esses novos tempos educacionais.

Esse artigo objetiva analisar a Educação à Distância no âmbito da universidade pública, refletida a partir de observações e vivências no ensino-aprendizagem ministrado nessa modalidade pela Unimontes. Predomina-se aqui o método analítico-textual dos principais autores que discorrem sobre esse tema, procede-se a análise dos cursos implantados na Unimontes e se utiliza como ferramenta de análise o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado *Moodle*, no endereço eletrônico do Centro de Educação à Distância da Unimontes (Cead), com dados informativos referentes aos anos 2011 a 2025.

Ante ao fato que a educação no Brasil nunca foi prioridade e que os indicadores educacionais evidenciam que ainda há muito o que ser feito em todos os âmbitos, desde a formação profissional à adoção de ensino-aprendizagem eficaz, faz-se necessário refletir sobre o tema aqui proposto, a fim de identificar o que se mostrou eficiente no processo EaD e avançar, mas também recuar nos aspectos dessa experiência que não se mostraram somatórios.

2 A UNIVERSIDADE E A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Entender o papel das universidades como motor de desenvolvimento de um país é fundamental para entendimento da concretização do projeto de país com mais igualdade e inserção populacional em um estágio de desenvolvimento cognitivo, pessoal e economicamente autônomos.

Os primeiros cursos superiores no Brasil remontam ao ano de 1808 e tiveram espaço nas escolas de cirurgia da Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro. Após a chegada da corte portuguesa no Brasil, esse fato foi importante para a movimentação que contribuiria posteriormente para o estabelecimento da universidade no país.

Porém, só mais de um século depois foi sancionado o Decreto nº 14.343, em 1920, que estabelecia a primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro. Mas, o caminho para a universalização do ensino superior deu-se em fases graduais e em momentos diferentes. Durante a década de 1950, realizou-se intenso esforço para levar o ensino superior para além dos grandes centros mediante a criação de universidades e faculdades em outras regiões.

A Unimontes tem suas bases fundadas na antiga Fundação Universitária Norte Mineira (FUNM), criada em 24 de maio 1962. Tal fato foi importante para a universalização do ensino superior, já que representou o primeiro grande momento de ação para incluir o país no plano educacional. Outro momento efetivo foi a Constituição Federal de 1988 que promulga o direito à educação e estabelece a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades no seu Artigo 207.

À luz de tal legislação, as universidades desfrutam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse artigo da constituição é importante, pois prevê a formação integral do sujeito no ensino, a pesquisa, a extensão e legitima o papel das universidades que hoje, décadas depois da promulgação, fortalecem-se nessas bases.

A Constituição Federal de 1988 não menciona explicitamente a EaD como modalidade educacional, mas estabelece princípios e diretrizes gerais para a educação que podem ser aplicados à referida forma de ensino-aprendizagem. A Constituição assegura o direito à educação, a igualdade de acesso e permanência na escola e à autonomia universitária.

Esse modelo, por sua vez, é regulamentado por leis e decretos específicos, como o Decreto nº 5.622/05, que a define como modalidade com mediação didático-pedagógica mediada por tecnologias.

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O referido decreto no seu primeiro artigo já explicita a importância, responsabilidade e qualidade do ensino que será ofertado para a formação dos diversos profissionais, que estarão em tempo e espaços diferentes. O decreto baseia-se Constituição Federal 1988 e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no Brasil.

A história da EaD no Brasil teve início no começo do século XX, com cursos por correspondência oferecidos por instituições como o Instituto Universal Brasileiro (IUB) e

empresas jornalísticas. A partir da década de 1930, a modalidade avançou, com foco na educação profissionalizante. A expansão da i*nternet* na década de 1990 e a criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED) em 1996, foram marcos importantes para a formalizar e regulamentar a EaD no país e incluir no seu rol formativo o ensino superior.

Segundo Gomes (2021) *apud* Moore e Kearsley (2007) por cinco gerações diferentes:

> 1ª Geração: marcada pela comunicação textual, por meio de correspondência; 2ª Geração: ensino por rádio e televisão; 3ª Geração: caracterizada, principalmente, pela invenção das universidades abertas; 4ª Geração: marcada pela interação à distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências; 5ª Geração: envolve o ensino e o aprendizado on-line, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet.

Para atender à proposta estabelecida neste artigo, convém se ater à quinta geração, pois envolve o ensino e o aprendizado *on-line*, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da *internet*.

2.1 O século XXI e a Educação à Distância.

No final do século XX, a Lei nº 9.394/96 (LDB) estabeleceu as bases legais para a EaD no Brasil, já que a reconheceu como modalidade de ensino equivalente à presencial. Esse fator foi essencial para que as universidades promovessem a expansão das suas atuações no nível da Educação à Distância. Em um país com as dimensões territoriais do Brasil, esse modelo de educação teve um papel importante na socialização e inserção das pessoas no ensino superior. Segundo Nunes (1994), “o ensino a distância atende grandes grupos de alunos de forma mais eficaz do que outros meios, apesar da demanda crescente, sem comprometer a qualidade dos serviços prestados”.

A Educação à Distância no século XXI tem experimentado um crescimento significativo, impulsionada pelas tecnologias digitais e pela necessidade de flexibilidade no ensino. O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como o *Google Classroom* tem se tornado comum, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

Com o advento da pandemia COVID 19 e a necessidade de ensino à distância para diversos cursos e modalidades, acelerou-se a visibilidade e utilização das plataformas digitais. Ao criar uma cultura do pensar digitalmente, esse fator aconteceu em todos os rincões do país. A despeito disso, surgiram desafios e preconceitos relacionados a essa modalidade. A discussão sobre a educação pós-COVID-19 aponta para a necessidade de

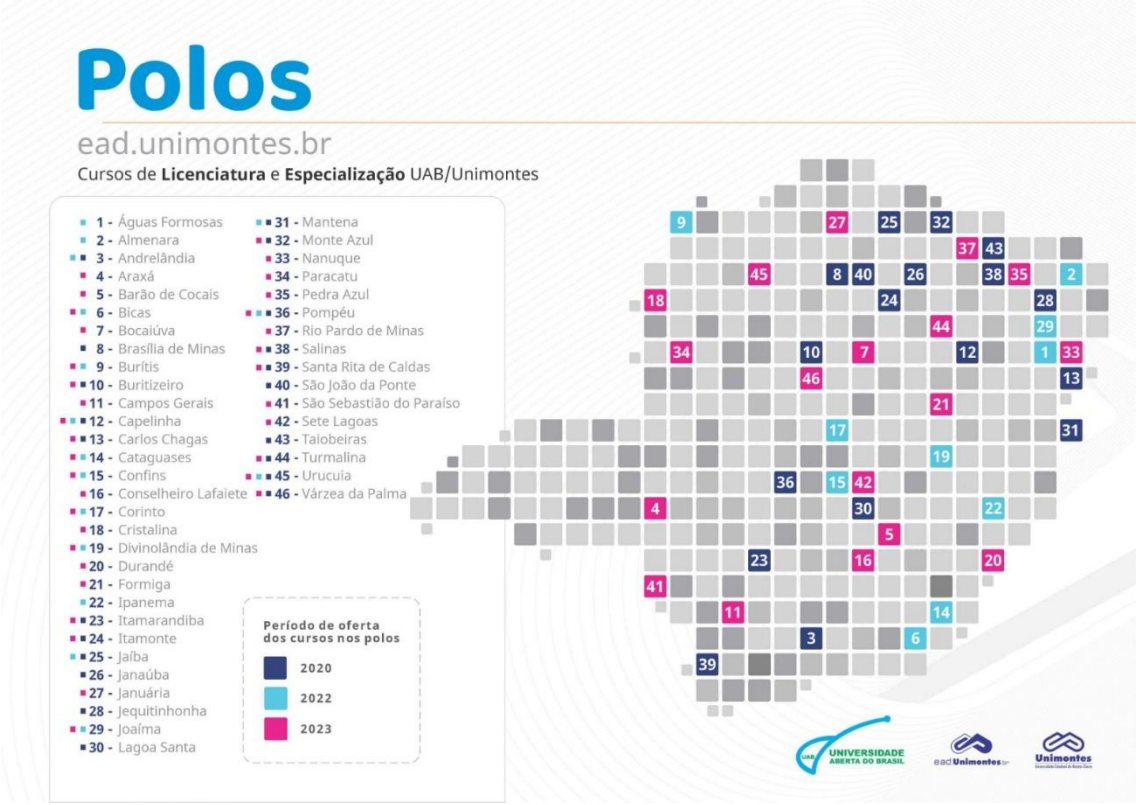
repensar os conceitos de distância e de ensino, no sentido de buscar um modelo educacional mais flexível e adaptado às necessidades dos alunos.

A EaD no Brasil tem ganhado destaque, com um aumento expressivo no número de matrículas e instituições que oferecem cursos nessa modalidade e a Unimontes adapta-se a esses novos tempos e modelos educacionais.

Localizada em uma região afastada dos grandes centros educacionais a referida universidade tem um papel fundante dentro da socialização do ensino em todas as suas modalidades. Por essa razão, a ferramenta de análise e observação aqui discorrida foca na Educação à Distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Uma vez que a Educação à Distância na Unimontes começou oficialmente com a criação do Centro de Educação a Distância (CEAD) em 2011, através de Lei Delegada, o CEAD foi estabelecido para abrigar os cursos e programas oferecidos pela universidade nessa modalidade.

A espacialização dos polos mostra o potencial da modalidade de ensino ofertada por essa universidade dentro do estado de Minas Gerais, como se pode observar na Figura 1.

Figura 1 – Polos dos cursos de licenciatura e especialização UAB/ Unimontes



Fonte: CEAD – Unimontes (ano). Disponível em: https://www.cead. Unimontes.br/uab/polos-presenciais/ . Acessado em: dia mês ano

O mapa permite inferir que a inserção da Unimontes abrange 46 municípios do Estado de Minas Gerais, que ultrapassam as fronteiras regionais, o que possibilita ofertar especialização em diversas regiões mineiras. Essa abrangência tão ampla que uma universidade interiorana propõe efetivamente executar mostra o seu compromisso com todas as classes sociais. A universidade contribui para a formação de profissionais nos diversos setores e áreas do conhecimento para formação de professores, como está distribuído no Quadro I.

Quadro I – Cursos de graduação e de pós-graduação Latu Sensu ofertados pela Unimontes no sistema EaD

Curso de Graduação	Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*
Geografia, História, Ciências, Biológicas, Matemática, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia e Educação Física	Especialização em Alfabetização e Multiletramentos, Especialização em Arte e Cultura Visual e Especialização Biotecnologia em Apicultura e Meliponicultura, Especialização em Auditoria e Controladoria na Saúde Pública, Especialização em Gestão Educacional e Especialização em Educação Especial Inclusiva.

Fonte: CEAD, 2025

Essas diversidades de cursos demonstram quão relevante é a universidade pública em EaD, pois essa modalidade permite que acadêmicos e especialistas de diversos munícipios tenham acesso à Unimontes, como se pode observar na espacialização disponibilizada na Figura 1.

No que tange ao Quadro I, convém ressaltar que cada curso acima descrito é pensado a partir de uma demanda local com suas especificidades e interesse no mercado

de trabalho, como está explicitado na missão da Unimontes, prescrita no Cead (2011) que é

> Contribuir para a melhoria e a transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses de sua comunidade e promover o ensino, a pesquisa e a extensão com eficácia e qualidade por meio da modalidade a distância, ampliando a área de abrangência da universidade.

A EaD da Unimontes desempenha um papel crucial na democratização do acesso à educação superior, especialmente para aqueles que não podem frequentar cursos presenciais, devido a questões de distância, tempo ou outras limitações. A universalização do ensino superior público e gratuito não pode perder suas bases étnicas e filosóficas como bem coloca Ferreira (2000, p. 09):

> É preciso, porém, muita clareza sobre as condições de ter a EAD como alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e burocrática de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de "modernização cosmética". Isso a ninguém serve, exceto aos "empreendedores espertalhões com suas escolas caça-níqueis" ou governos mal-intencionados. Sob o ponto de vista social, a Educação à Distância, como qualquer modalidade de educação, precisa realizar-se como uma prática social significativa e consequente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão.

As universidades têm por misssão estabelecerem relações humanas, sérias, éticas e coerentes com a sua responsabilidade e, para tanto, a oferta, disponibilidade de informações aos usuários, eficiência do ensino e interação no ensino-aprendizagem devem ser priorizados, a despeito do curso acontecer em espaços diferenciados.

Para tanto, os processos seletivos dos profissionais que atuam em seus diversos setores têm que refletir o compromisso de qualificação, tempo e disponibilidade do fazer cotidiano. Segundo um Acadêmico EaD, Polo Mamonas (2018) que estudou nessa modalidade, em depoimento concedido no *site* da universidade, informa: "Na cidade onde resido, não há outra instituição de ensino superior, encontrei na Educação à Distância da Unimontes a flexibilidade que precisava".

Para Almeida (2003, p. 332) tal flexibilização visa "[...] atender à necessidade de formação e propiciar uma dinâmica para uma maior comunicação entre professor, acadêmico e tutor na modalidade EAD". E assim enfatiza, portanto, que alunos e professores apesar de separados espacialmente e temporalmente, mas possuem relações

mediadas pelo uso das ferramentas interativas baseadas nas tecnologias informativas e da comunicação.

Essas ferramentas interativas são importantes para estabelecer o contato mais aproximado entre os cursistas e seus interlocutores à distância. Pois a Educação à Distância, ao contrário do que se imagina, requer disciplina de estudo, preparação e atuação junto aos cursistas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar e espacializar os cursos de graduação e pós-graduação *Lato Sensu* ministrados pela Universidade Estadual de Montes com a parceria da Universidade Aberta do Brasil (UAB), entende-se que a referida universidade rompeu barreiras geográficas, pois tem permitido que pessoas em locais remotos ou com dificuldades de locomoção tenham acesso à educação. Mas ainda há muito o que ser feito, em termos de infraestrutura, qualificação dos profissionais do ensino, processo interacional dos alunos e professores com as novas tecnologias envolvidas no ensino-aprendizagem e luta pela concretização de um ensino tão cognitivo e crítico quanto o que é ofertado presencialmente.

A Unimontes está presente em 46 municípios nas diversas regiões do estado, como: Sul de Minas, Triângulo Mineiro, Região Central, Noroeste de Minas e Norte onde está sua sede e constitui uma universidade de vanguarda no quesito inserção social e tem lutado para concretizar seu papel desafiador de possibilitar o ensino gratuito e de qualidade a todos. A Educação à Distância permitiu a formação de professores e especialistas em diversas áreas, utilizando instrumentos importantes do estado para aplicação de políticas públicas educacionais de qualidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010. Acesso em: 10 set. 2025

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. "Art. 207º Acesso em: 02 agosto. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html. Acesso em 20 ago. 2025.

Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros – CEAD UNIMONTES. Montes Claros, MG, 2025. Disponível em: https://www.cead.unimontes.br/ . Acesso em 20 ago.2025.

FERREIRA, Ruy. **A Internet como ambiente da Educação à Distância na Formação Continuada de Professores**. Universidade Federal do Mato Grosso. Dissertação de Mestrado: Cuiabá, 2000. Online. Disponível em: http://cev.ucb.br/qq/ruy_ferreira/tese.htm – Acesso em 25 ago. 2025.

GOMES, Antônio José Ferreira. **Educação a Distância no Brasil** /. –Formiga (MG): Universidade Atual Editora, p. 13, 2021.

NUNES, Ivônio Barros apud Silva. Educação a Distância: Perspectivas e Análise da UAB – UNIMONTES. **Revista Cerrados**, Montes Claros –MG, v. 22, n. 01, p. 58-75, jan./jul.-2024.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

A TUTORIA PRESENCIAL E SUA SISTEMATIZAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS E DESAFIOS NA EaD

IN-PERSON TUTORING AND ITS SYSTEMATIZATION IN THE STATE OF PERNAMBUCO: REFLECTIONS ON PRACTICES AND CHALLENGES IN EaD

TUTORÍA PRESENCIAL Y SU SISTEMATIZACIÓN EN EL ESTADO DE PERNAMBUCO: REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS Y DESAFÍOS EN EaD

José Wantuir Queiroz de Almeida
Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco

Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho
Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco

RESUMO. A Educação a Distância (EaD) consolidou-se no Brasil como uma política pública de expansão do acesso ao ensino superior, tendo o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) papel estratégico nesse processo. Nesse contexto, a Tutoria Presencial constitui elemento central, atuando como elo entre estudantes e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Este artigo tem como objetivo analisar as atribuições da Tutoria Presencial e discutir a experiência de sistematização realizada no Estado de Pernambuco, destacando contribuições para a permanência e a qualidade na EaD. O procedimento metodológico é qualitativo através da análise documental entre as atividades previstas no documento de Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial e as atribuições definidas para os Tutores Presenciais no âmbito do Sistema UAB. Os resultados apontam que, enquanto a Tutoria Presencial envolve funções pedagógicas, administrativas e de mediação sociocognitiva, a sistematização pernambucana inovou ao instituir instrumentos de monitoramento como checklists, relatórios e procedimentos de busca ativa, permitindo maior acompanhamento da trajetória do estudante e mensurando a atividade do Tutor Presencial, indicativo importante para a avaliação de sua ação. Conclui-se que a experiência de Pernambuco reforça a importância da Tutoria Presencial na redução da evasão e no fortalecimento da EaD pública, ficando claro que sua função vai além de um simples apoio operacional. Além de possibilitar a criação de parâmetros sobre atuação do Tutor Presencial na execução de suas atribuições, em relação à permanência e suporte aos estudantes.

Palavras-chave: Tutoria Presencial. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Pernambuco. Evasão.

ABSTRACT. Distance Education (DE) has established itself in Brazil as a public policy for expanding access to higher education, with the Brazilian Open University System (UAB) playing a strategic role in this process. In this context, in-person tutoring is a central element, acting as a link between students and Public Higher Education Institutions (PHEIs). This article aims to analyze the responsibilities of in-person tutoring and discuss the systematization experience carried out in the state of Pernambuco, highlighting contributions to retention and quality in distance education. The methodological approach is qualitative, using documentary analysis of the activities outlined in the document "Systematization of Monitoring of In-Person Tutoring Actions" and the responsibilities defined for in-person tutors within

CC BY

the UAB System. The results indicate that, while in-person tutoring involves pedagogical, administrative, and socio-cognitive mediation functions, the Pernambuco systematization innovated by establishing monitoring tools such as checklists, reports, and active search procedures, allowing for greater monitoring of student progress and measuring the tutor's activity, an important indicator for evaluating their work. The conclusion is that the Pernambuco experience reinforces the importance of in-person tutoring in reducing dropout rates and strengthening public distance education. It is clear that its role goes beyond simple operational. Support and enables the creation of parameters for performance in the execution of its responsibilities, regarding student retention and support.

Keywords: In-person Tutoring. Distance Education. Open University of Brazil. Pernambuco. Dropout.

RESUMEN. La Educación a Distancia (ED) se ha consolidado en Brasil como una política pública para ampliar el acceso a la educación superior, y el Sistema Universitario Abierta (UAB) desempeña un papel estratégico en este proceso. En este contexto, la tutoría presencial es un elemento central, actuando como vínculo entre los estudiantes y las Instituciones Públicas de Educación Superior (IESP). Este artículo busca analizar las responsabilidades de la tutoría presencial y discutir la experiencia de sistematización llevada a cabo en el estado de Pernambuco, destacando sus contribuciones a la retención y la calidad de la educación a distancia. El enfoque metodológico es cualitativo, mediante el análisis documental de las actividades descritas en el documento "Sistematización del Seguimiento de las Acciones de Tutoría Presencial" y las responsabilidades definidas para los tutores presenciales dentro del Sistema UAB. Los resultados indican que, si bien la tutoría presencial implica funciones de mediación pedagógica, administrativa y sociocognitiva, la sistematización de Pernambuco innovó al establecer herramientas de monitoreo como listas de verificación, informes y procedimientos de búsqueda activa, lo que permite un mayor seguimiento del progreso estudiantil y la medición de la actividad del tutor, un indicador importante para evaluar su trabajo. La conclusión es que la experiencia de Pernambuco refuerza la importancia de la tutoría presencial para reducir la deserción escolar y fortalecer la educación pública a distancia. Es evidente que su función va más allá del simple apoyo operativo. Permite la creación de parámetros de desempeño en el desempeño de sus responsabilidades, en lo que respecta a la retención y el apoyo estudiantil.

Palabras clave: Tutoría presencial. Educación a distancia. Universidad Abierta de Brasil. Pernambuco. Abandono escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil expandiu-se e se consolidou como uma modalidade de ensino superior, especialmente com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A UAB, em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), Estados e Municípios, na busca de interiorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, democratizando o acesso ao ensino superior e como um mecanismo de alcançar as Metas 12, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Nesse contexto, os Polos de Apoio Presencial se estabeleceram como um braço operacional das IPES, sendo o local onde os estudantes têm acesso a atividades essenciais como biblioteca, laboratórios e aulas presenciais. Uma figura profissional que

se destaca nesses polos é o Tutor Presencial, cuja atuação tem se mostrado fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, que, em particular, atua nos Polos EaD UAB.como um mediador pedagógico, apoio administrativo e referência socioafetiva para os estudantes, aproximando-os das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

No estado de Pernambuco, propôs-se um modelo sistematizado de monitoramento e acompanhamento das ações da Tutoria, com vistas à redução da evasão e à qualidade. Diante desse cenário, este artigo objetiva analisar as atribuições da Tutoria Presencial e discutir a sistematização da Tutoria realizada em Pernambuco, destacando suas contribuições para a permanência e a qualidade da EaD pública, tendo como procedimento metodológico de forma qualitativa através da análise documental com a associação entre as atividades previstas no documento de Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial e as atribuições definidas para os Tutores Presenciais no âmbito do Sistema UAB.

O artigo está dividido nas seguintes seções: primeiro, a Tutoria Presencial é discutida, seguida pela Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial. Logo após, são apresentados os Procedimentos Metodológicos, os Resultados e Análises e, por fim, as Considerações.

2 TUTORIA PRESENCIAL

A figura do Tutor Presencial vem se moldando a partir da criação dos Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB, configurando-se como peça-chave no suporte aos estudantes. Diferentes normativas da CAPES como a Portaria nº 183/2016, a Portaria nº 15/2017 e a Instrução Normativa nº 2/2017 detalham suas atribuições. Tendo assim, na Ficha de Cadastro/Termo de Compromisso do Tutor do Sistema UAB, presente no Anexo VII da Portaria CAPES nº 183/2016 as atribuições que incluem:

> mediar a comunicação entre professores e cursistas, acompanhar atividades conforme cronograma, apoiar no desenvolvimento de atividades docentes, manter contato regular com os estudantes, elaborar relatórios mensais e apoiar operacionalmente atividades presenciais (BRASIL, 2016).

Mais do que executar tarefas administrativas, o Tutor Presencial desempenha papel pedagógico essencial, conforme Martins (2003. p.7), em seu material intitulado

"Teoria e prática tutorial e Educação a Distância", remete que a figura do Tutor, descreve a outras nomenclaturas tais como, orientador acadêmico, facilitador, admitindo-se, porém, a base das atividades desempenhadas. Pois ele orienta, estimula e provoca o estudante a construir conhecimento de forma autônoma, mediando relações entre material didático, professores-formadores e cursistas. Trata-se, portanto, de um profissional que atua na dimensão cognitiva, afetiva e social do processo educativo, fortalecendo vínculos e prevenindo situações de evasão. Na literatura, conforme Martins (2003, p.12) a Tutoria é reconhecida como uma atividade docente, parte de uma rede de polidocência que sustenta a EaD.

O papel do Tutor na EaD é central para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, agindo como um guia que os orienta, estimula e provoca a construir seu próprio conhecimento. No âmbito do Sistema UAB, de acordo Almeida *et al.* (2023, p. 3) a Tutoria é dividida em duas categorias: a Tutoria Virtual, que acompanha os estudantes a distância por meio de tecnologias de informação e comunicação, e a Tutoria Presencial, que se encontra mais próxima dos estudantes nos Polos de apoio.

A pesquisa de Veloso e Mill (2020, p.1) aponta que a Tutoria pode ser considerada uma atividade docente, apesar de que as condições de trabalho não condizem com a importância e complexidade de suas funções. O estudo de Bizarria *et al.* (2015, p. 11) destaca que o Tutor é relevante para a permanência do estudante, pois estabelece uma relação interpessoal e afetiva, acolhendo as especificidades dos estudantes.

Recentemente, com do Decreto nº 12.456, de 2025, e da Portaria MEC nº 506, de 2025, a função de Tutoria Presencial na Educação a Distância (EaD) é redefinida e assume uma nova nomenclatura e papel estratégico: o mediador pedagógico. Ao contrário do tutor, que agora possui uma função estritamente administrativa, o mediador pedagógico atua sob a supervisão do professor regente e é responsável pela mediação direta com os estudantes (Brasil, 2025). Assemelhando-se com as ações da Tutoria que viam sendo vivenciadas, por essa razão, o termo Tutor utilizado nesse trabalho, tem referência antes do Decreto e Portaria mencionada.

Portanto, conclui-se que a atuação da Tutoria Presencial ou Mediador Pedagógico vai além das atribuições formais, preenchendo uma lacuna na assistência estudantil nos Polos. As ações dos Tutores, de acordo Almeida *et. al* (2023, p. 13), buscam a

aproximação com os estudantes, promovendo a equidade e a inclusão. O foco principal é auxiliar os estudantes em sua jornada acadêmica, especialmente em seus primeiros passos, com o uso de tecnologias como internet, computadores, celular e programas.

3 SISTEMATIZAÇÃO DA TUTORIA EM PERNAMBUCO

O Estado de Pernambuco tem se destacado por iniciativas pioneiras de organização da Tutoria Presencial, conforme apresentada no material elaborado por Almeida *et. al* (2023) intitulado "Atribuições da Tutoria Presencial no âmbito dos Polos UAB no Estado de Pernambuco", que apresenta relatos dos Coordenadores de Polos EaD UAB e Assistentes a Docência, e o material elaborado por Costa e Almeida (2023) com o título "Refletindo sobre a evasão na EaD: um estudo com Assistentes à Docência nos Polos EaD UAB de Pernambuco", estudo realizado com os Assistente a Docência em 2019, que apresenta um perfil e ações da Tutoria Presencial. A partir dessas publicações o Fórum Estadual dos Polos EaD UAB (FEPUAB/PE) em dezembro de 2023, estruturou um modelo de monitoramento sistematizado que busca fortalecer o acompanhamento dos estudantes e reduzir índices de evasão. Essa sistematização apoia-se em instrumentos claros e compartilhados entre Tutores, Assistentes à Docência e Coordenação de Polos.

Dentre eles, destacam-se: checklists semanais de tutoria; monitoramento de acesso ao AVA com protocolos de busca ativa em caso do último acesso seja superior a sete dias; relatórios semestrais por turma; e consolidação de dados para avaliar indicadores e ajustar estratégias. Essa metodologia permitiu maior integração entre os diferentes agentes da Tutoria e contribuiu para personalizar o atendimento ao estudante, criando condições de intervenção precoce diante de sinais de risco de evasão. Mais do que uma prática administrativa, a sistematização configura-se como uma política pedagógica de acompanhamento, que reconhece o Tutor como protagonista no processo de permanência do estudante.

Além disso, a experiência pernambucana dialoga com os desafios nacionais apontados pelo MEC como a necessidade de institucionalizar políticas de acolhimento e monitoramento do Sistema UAB. Assim, Pernambuco oferece um modelo replicável para outros estados.

Dessa forma, a seguir apresentamos uma análise das ações previstas na Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial, em articulação com as atribuições descritas na Ficha de Cadastro/Termo de Compromisso do Tutor do Sistema UAB, ressaltando sua contribuição para a permanência dos estudantes e para a qualidade da Educação a Distância.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico adotado foi à análise documental que de acordo com Lima Junior *et. al* (2021, p.42), caracteriza-se pela utilização exclusiva de dados provenientes de documentos, visando extrair informações que possibilitem compreender determinado fenômeno. Trata-se de um procedimento que recorre a métodos e técnicas específicas de captação, compreensão e análise de um conjunto de documentos considerados como um banco de dados heterogêneo. Então, foi realizada a associação entre as atividades previstas no documento de Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial e as atribuições definidas para os Tutores Presenciais no âmbito do Sistema UAB.

Assim, a pesquisa tem um caráter qualitativo de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38, *apud* Lima Junior *et al*., 2021 p. 40) que Análise Documental pode configurar-se como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja para complementar informações obtidas por outros métodos, seja para revelar novos aspectos de um tema ou problema. Com isso, possibilita analisar as atribuições da Tutoria Presencial e discutir a sistematização da tutoria realizada em Pernambuco, destacando suas contribuições para a permanência e a qualidade da EaD pública.

Para isso, procedeu-se à leitura do material normativo, à identificação das atividades previstas (como checklists, relatórios, registros no AVA e busca ativa) e à sua posterior associação com as atribuições formais do Tutor, de forma a construir associações adequadas entre as dimensões pedagógicas, administrativas e de acompanhamento dos estudantes.

Salientamos que não é uma pesquisa bibliográfica, pois, conforme Lima Junior *et. al* (2021, p.42) os documentos utilizados numa pesquisa bibliográfica são documentos de domínio científico, que já tenham recebido tratamento analítico. No caso dessa pesquisa,

os documentos analisados não apresentam um tratamento científico. Com isso, esse procedimento permitiu não apenas evidenciar a coerência entre normas e práticas, mas também interpretar criticamente o papel estratégico da Tutoria Presencial na EaD.

4.1 Check List Tutoria

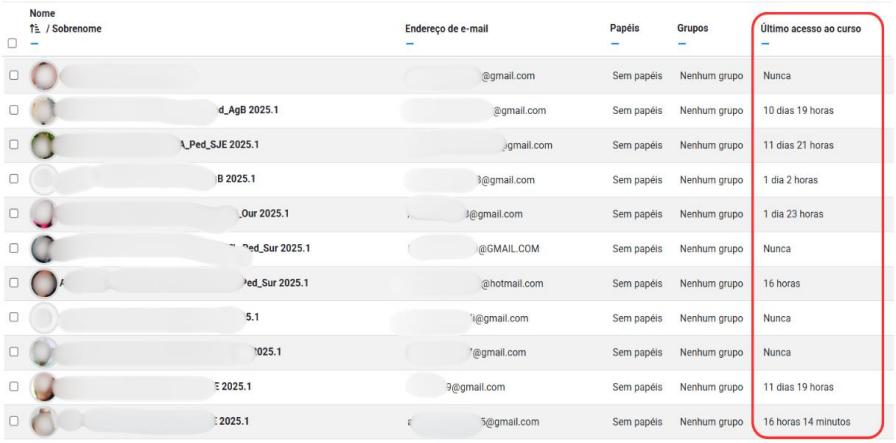
A função de registrar semanalmente as ações do Tutor, incluindo a divulgação dos horários de atendimento, a organização das atividades a serem realizadas pelos estudantes (agenda) e o monitoramento do acesso destes ao AVA, está diretamente relacionada às suas atribuições de mediar a comunicação entre professor e estudantes, acompanhar as atividades acadêmicas, assegurar a regularidade de acesso ao ambiente virtual e manter contato permanente com os estudantes para apoiar a realização das atividades.

O registro sistemático das ações do Tutor Presencial, embora contribua para organizar e tornar visível sua atuação, permitindo acompanhar a execução das tarefas e subsidiar estratégias de permanência e combate à evasão, por outro lado, tende a reduzir a complexidade do trabalho do Tutor a indicadores formais de desempenho, que nem sempre refletem a efetividade de sua mediação pedagógica e do apoio prestado aos estudantes. A centralidade dada a esse registro como mecanismo de avaliação pode reforçar uma lógica de controle e fiscalização, em detrimento de uma valorização qualitativa do papel do Tutor, que exige flexibilidade, escuta atenta e capacidade de articulação. Assim, ainda que o processo seja útil para a gestão e monitoramento, é preciso reconhecer seus limites e problematizar até que ponto ele de fato contribui para a melhoria da qualidade da EaD ou se apenas reforça uma prática avaliativa padronizada, distante da realidade cotidiana das necessidades dos estudantes e do trabalho docente ampliado.

4.2 Acompanhamento de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem

O Tutor deve registrar os dias decorridos desde o último acesso dos estudantes em cada disciplina, informação presente no AVA, conforme figura 01 a seguir:

Figura 01- Área do participante da disciplina no AVA e o dado do último acesso.



Nome / Sobrenome	Endereço de e-mail	Papéis	Grupos	Último acesso ao curso
	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
d_AgB 2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	10 dias 19 horas
_Ped_SJE 2025.1	gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	11 dias 21 horas
B 2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	1 dia 2 horas
Our 2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	1 dia 23 horas
Ped_Sur 2025.1	@GMAIL.COM	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
Ped_Sur 2025.1	@hotmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	16 horas
5.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
E 2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	11 dias 19 horas
2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	16 horas 14 minutos

Fonte: Adaptado do AVA de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) 2025.

Quando esse período ultrapassa sete dias, torna-se obrigatória a realização da busca ativa, por meio da qual o Tutor deve identificar possíveis causas da ausência e buscar estratégias para restabelecer o vínculo do estudante com o curso.

A execução dessa prática é frequentemente apresentada como fundamental no enfrentamento da evasão, uma vez que fornece um indicador objetivo para sinalizar estudantes em risco de abandono. Porém, não deve ser como uma única forma de acompanhamento, pelo simples critério de ausência superior a sete dias no AVA, pois corre o risco de reduzir a complexidade do processo de permanência estudantil a um dado quantitativo e superficial. A busca ativa, nesse formato, impõe ao Tutor uma função de vigilância constante, muitas vezes sem oferecer condições efetivas de apoio pedagógico ou institucional que respondam às múltiplas razões que levam o estudante a se afastar.

4.3 Registro da busca ativa

É o documento que o Tutor preenche para o Assistente à Docência. Ele detalha as dificuldades enfrentadas para entrar em contato com os estudantes que apresentam indicativos de evasão, as estratégias de contato utilizadas e as anotações sobre as causas do seu afastamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Com base nas informações do registro, o Assistente à Docência e o Tutor colaboram na elaboração de um plano de busca ativa com objetivo de que o estudante retome e/ou mantenha seu vínculo com a Instituição Pública de Ensino Superior (IPES).

A busca ativa é apresentada como parte da atribuição do Tutor de manter contato permanente com os estudantes e mediar suas atividades acadêmicas. Contudo, essa ação acaba sendo utilizada não apenas como estratégia de apoio ao estudante, mas também como critério de aferição do desempenho do próprio Tutor, vinculando-se diretamente à manutenção de sua bolsa. Tal lógica revela uma contradição: ao mesmo tempo em que se anuncia a busca ativa como um mecanismo pedagógico voltado à permanência dos estudantes, na prática, ela se transforma em um dispositivo de controle sobre o Tutor, submetendo sua atuação a métricas quantitativas baseadas no número de contatos ou de estudantes acompanhados.

4.4 Acompanhamento da Tutoria Presencial

O Assistente à Docência ou o Coordenador do Polo EaD é responsável por registrar e avaliar as atividades da Tutoria Presencial. Isso é feito por meio de um checklist, que detalha, por semana, as atividades previstas e os nomes dos Tutores.

O objetivo desse acompanhamento é avaliar continuamente a atuação da Tutoria Presencial, verificando se as seguintes ações foram realizadas:

- Divulgação do horário de atendimento: Tanto presencial quanto online.
- Divulgação das atividades abertas: Informar os estudantes sobre as tarefas e prazos na agenda do curso.
- Monitoramento do acesso ao AVA: Registrar o tempo de acesso dos estudantes nas disciplinas.

Essa ação está diretamente ligada à função do Assistente à Docência de auxiliar e garantir a qualidade do trabalho da Tutoria Presencial no Polo.

4.5 Consolidação dos Dados da Tutoria Presencial

Essa ação permite analisar o desempenho dos Tutores Presenciais com base em indicadores e metas pré-estabelecidas. Com isso, é possível elaborar relatórios semestrais e obter dados para ações mais assertivas.

O objetivo principal é identificar quais Tutores ou cursos precisam de suporte adicional para executar as tarefas previstas na sistematização do monitoramento.

Este é um documento fundamental para priorizar as ações e avaliar o comprometimento de cada Tutor.

4.6 Relatório Semestrais por Turma

Este documento compila e analisa os dados obtidos durante o monitoramento da Tutoria Presencial. O objetivo é compartilhar, com a Coordenação de Tutoria e de Curso, o desempenho dos Tutores nas atividades propostas, bem como as ações de busca ativa realizadas para evitar a evasão de estudantes.

Além disso, o relatório facilita a comunicação com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Ele serve como base para discutir e planejar futuras formações para os tutores, destacando tanto os pontos que precisam de melhoria quanto às ações bem-sucedidas.

4.7 Resultados e análise

A Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial configura-se como uma estratégia essencial para o fortalecimento da Educação a Distância (EaD), sobretudo na prevenção da evasão estudantil e uma orientação na execução da atividade de Tutoria. O texto orientador elaborado pelo Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco (FEPUAB/PE) transforma as atribuições gerais do Tutor em instrumentos operacionais que possibilitam tanto o acompanhamento do desempenho do estudante quanto a avaliação da própria atuação da Tutoria.

Nesse sentido, observa-se que o monitoramento é construído a partir de uma lógica de instrumentalização das práticas de Tutoria, por meio de checklists, relatórios periódicos e registros sistemáticos. Tais dispositivos permitem transformar atribuições de mediar a comunicação entre professor e estudantes, acompanhar atividades, apoiar na avaliação e elaborar relatórios antes descritos de modo normativo e amplo, em ações mensuráveis e verificáveis. A padronização do acompanhamento, seja pelo registro de acessos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou pela elaboração de relatórios quinzenais e semestrais, contribui para o estabelecimento de indicadores concretos de desempenho.

Ao conseguir mensurar as Ações de Tutoria, podemos ter dados cujos vão auxiliar na objetividade da realização de busca ativa e na identificação das dificuldades dos estudantes. Essa ação confere materialidade à atribuição que o Tutor deve estabelecer contato permanente com os estudantes e mediar suas atividades, ao mesmo tempo em que insere a Tutoria em uma lógica de responsabilização compartilhada com a gestão do curso. Costa e Almeida (2023, p. 11) apontam que a busca ativa e o atendimento humanizado constituem práticas eficazes para reduzir a evasão, reforçando o papel do Tutor como elo entre estudantes e instituições.

Então, em Pernambuco, foi estabelecida uma padronização para as ações da Tutoria Presencial em todos os 32 polos ativos em 2024. Essa iniciativa visa garantir que as atividades dos Tutores sejam uniformes e eficazes, ficando claro que a função do Tutor vai além de um simples apoio operacional. E possibilitou a criação de parâmetros sobre atuação da Tutoria Presencial em Pernambuco, na execução de suas atribuições, em relação à permanência e suporte aos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tutoria Presencial constitui elemento fundamental na mediação pedagógica, socioafetiva e administrativa dos Polos EaD do Sistema UAB. Sua relevância extrapola as atribuições formais, alcançando dimensões de acolhimento e permanência que são decisivas para a qualidade da EaD pública no Brasil. O caso de Pernambuco demonstra que a Sistematização e Monitoramento das Ações de Tutoria, por meio de checklists, monitoramentos, relatórios e busca ativa, contribui para reduzir a evasão, fortalecer vínculos e garantir maior efetividade no acompanhamento do estudante.

Portanto, com o Decreto nº 12.456, 19 de maio de 2025, e a Portaria MEC nº 506, 10 de julho de 2025, a função de Tutoria Presencial é redefinida para Mediador Pedagógico, com atribuições que incluem esclarecer dúvidas, contribuir para a interação docente-discente, acompanhar atividades presenciais e a distância, e realizar atendimentos nos polos. Fortalecendo a necessidade de instrumentos mensuráveis e de acompanhamento da execução de suas tarefas. Essa reestruturação demonstra que o sucesso da EaD não depende de um conceito genérico de tutoria, mas sim da valorização

e da correta atribuição das responsabilidades pedagógicas ao mediador, que se torna a figura central para o engajamento, a permanência e o apoio acadêmico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Wantuir Queiroz de. *et al*. **Atribuições da Tutoria Presencial no âmbito dos Polos UAB no Estado de Pernambuco.** In: 4º CONGRESSO NORDESTINO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA., 2023, João Pessoa - PB. p.1-15.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida; SILVA, Maria Aparecida da; TASSIGNY, Mônica Mota; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. **Papel do tutor no combate à evasão na EAD: percepções de profissionais de uma instituição de ensino superior.** Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 20, n. 1, p. 84 102, jan./jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. LEI N° 13.005/2014: Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, Brasília- DF: Diário Oficial da União, ano 2014, 25 jun. 2014. Disponível em: https://link.ufms.br/pw1nl. Acesso em: 2 ago. 2025

BRASIL, **Portaria CAPES nº 183**, de 21/10/2016 – Diretrizes para concessão e pagamento de bolsas do Sistema UAB; Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/REA/14112017-REA Portaria-183-de-Bolsas-UAB.pdf. Acessado em: 20 mai. 2025.

BRASIL**, Instrução Normativa CAPES nº 2**, 19 de abril de 2017 – Procedimentos de pagamentos e parâmetros atinentes à concessão de bolsas do Sistema UAB; Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/REA/14112017-REA Instrucao-Normativa-DED-No-02-BOLSAS-UAB-REA.pdf. Acesso em: 20 de mai. 2025.

BRASIL, **Portaria da CAPES nº 101**, de 8 de maio de 2018, Estabelece atribuições, formas de ingresso e parâmetros atinentes aos Assistentes à Docência regulamentados pela Portaria CAPES n° 183 de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria CAPES n° 15 de 23 de janeiro de 2017 e pela Portaria n° 139 de 13 de julho de 2017. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/10052018-PORTARIA N-101-DE-8-DE-MAIO-DE-2018.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025

BRASIL, **Decreto nº 12.456,** de 19 de maio de 2025**,** Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-63039863. Acesso em 30 ago. 2025

BRASIL, **Portaria MEC nº 506,** de 10 de julho de 2025**,** Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação, no que se refere à formação acadêmica e às atribuições do corpo docente, dos mediadores pedagógicos, dos tutores e dos responsáveis pelos Polos de Educação a Distância - Polos EaD, às atividades presenciais e avaliações de aprendizagem, aos materiais didáticos e plataformas digitais, bem como à criação, funcionamento, alteração de endereço e extinção dos Polos EaD. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361. Acesso em: 30 ago. 2025

COSTA, Gerlaine Henrique da; ALMEIDA, José Wantuir Queiroz de. **Refletindo sobre a evasão na EaD: um estudo com Assistentes à Docência nos Polos EaD UAB de Pernambuco**. In: 4º CONGRESSO NORDESTINO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA,, 2023, João Pessoa - PB.p.1-16.

FÓRUM ESTADUAL DOS POLOS UAB DE PERNAMBUCO - FEPUAB. **Sistematização do Monitoramento das ações da Tutoria Presencial**. ENCONTRO DO FÓRUM ESTADUAL DOS POLOS UAB DE PERNAMBUCO - FEPUAB/PE, 2023.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Acesso em 30 ago.2025.

MARTINS, Onilza. **Teoria e prática tutorial e Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2003

VELOSO, Braian.; MILL, Daniel. **Tutoria no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma análise dos tutores presenciais e virtuais**. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-17, jan./dez. 2020.

Sobre os autores

José Wantuir Queiroz de Almeida
Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEPB, Coordenador do Polo EaD UAB de Santa Cruz do Capibaribe– PE.
E-mail: riutnaw@hotmail.com

Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho,
Professora, Coordenadora Polo UAB Tabira-PE, Presidente do Fórum dos Polos UAB de Pernambuco – FEPUAB/PE, Doutoranda da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil;
E-mail: lyedjasymea@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-3177-1241

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A ÁUDIO DESCRIÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ingrath Narrayany da Costa Nunes
Universidade Federal do Acre- Ufac

Sandro Ricardo Pinto da Silva
Universidade Federal do Acre- Ufac

RESUMO. Este trabalho relata a experiência pedagógica centrada no uso da audiodescrição para promover a inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso de graduação em Ciências Biológicas na modalidade de Educação a Distância (EaD), ofertado pelo Núcleo de Interiorização a distância da Universidade Federal do Acre (NIEAD/UFAC). O problema da pesquisa emergiu da necessidade de adaptar os recursos educacionais digitais para atender às especificidades de aprendizagem de um aluno autista, com foco em sua percepção e processamento de informações visuais. A coordenação de tutoria tem a sensibilidade de assessoramento pedagógico do aluno, realizando acompanhamentos via Google Meet para garantir sua plena participação e compreensão do conteúdo. O objetivo geral foi explorar a audiodescrição como ferramenta pedagógica para tornar o material didático visual mais acessível e significativo para o estudante. A metodologia empregada baseou-se na pesquisa-ação e na abordagem qualitativa, envolvendo a análise das necessidades do aluno, a criação de audiodescrições para imagens, gráficos e vídeos, e o acompanhamento de seu desempenho e engajamento. Nos dias de aplicação de provas presenciais, o Niead/Ufac garante todo o suporte pedagógico, com a ida in loco para que o estudante realize as avaliações com tranquilidade. Os principais resultados indicam um aumento notável na participação e compreensão do estudante, que passou a interagir de forma mais assertiva com o conteúdo e a equipe pedagógica (professores e tutores). Conclui-se que a audiodescrição não apenas cumpriu sua função de acessibilidade, mas também se consolidou como uma prática pedagógica revolucionária e eficaz para a personalização do ensino na EaD, reforçando o compromisso com a inclusão e a equidade no acesso ao conhecimento científico.

Palavras-chave: Audiodescrição. Autismo. Ensino a Distância. Práticas Pedagógicas. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência analisa a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior a distância, com foco no uso da audiodescrição como estratégia para atender às necessidades de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso de Ciências Biológicas da. Reconhecendo as especificidades de processamento sensorial e cognitivo do estudante, a pesquisa-ação buscou ir além da simples

CC BY

disponibilização de conteúdos, promovendo acessibilidade ampla e significativa. O objetivo central foi demonstrar como a audiodescrição, enquanto tecnologia assistiva, pode facilitar a compreensão de conteúdos visuais complexos — gráficos, imagens e vídeos —, atuando não apenas como recurso compensatório, mas também como ferramenta de personalização do ensino e de inovação pedagógica, em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

2 DESENVOLVIMENTO: A AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

A experiência pedagógica foi desenvolvida para responder às demandas específicas de um estudante com TEA do curso de Ciências Biológicas, cujo desempenho revelava um contraste marcante: apresentava facilidade em atividades de natureza textual, mas enfrentava dificuldades na interpretação de conteúdos visuais, centrais em disciplinas como Biologia Celular, Anatomia e Fisiologia. Essa dificuldade comprometia a compreensão dos conceitos-chave, já que a utilização de imagens, gráficos e diagramas são necessários para a construção do conhecimento.

A intervenção teve como base os princípios da educação inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orientam a criação de ambientes e materiais flexíveis, buscando eliminar barreiras de forma preventiva (RODRIGUES, 2020). Nesse contexto, a audiodescrição foi ressignificada, passando de um recurso originalmente destinado a pessoas com deficiência visual para uma estratégia capaz de auxiliar o processamento da informação no espectro autista. Conforme destaca Santos (2023), ao ser estruturada de modo detalhado, a audiodescrição transformou conteúdos visuais em representações verbais acessíveis, permitindo uma nova via de compreensão.

A implementação do trabalho foi organizado em etapas sob a lógica da pesquisa-ação, sendo escolhida por sua capacidade de integrar teoria e prática na resolução de um problema pedagógico concreto de forma colaborativa e cíclica. Conforme aponta Thiollent (2011), essa abordagem não busca apenas produzir conhecimento, mas também transformar a realidade onde o problema ocorre. A experiência contou com a atuação conjunta da coordenação do curso, tutores e professores, configurando uma equipe multidisciplinar que trabalhou de forma integrada para atender às necessidades do

estudante com TEA. possibilitando ajustes contínuos e adaptados às necessidades do aluno.

O processo se iniciou com o diagnóstico detalhado dos materiais didáticos que representavam maior dificuldade para o estudante, identificando conteúdos visuais complexos e essenciais, como ciclos biológicos, estruturas celulares e processos fisiológicos. A partir dessa análise, a equipe pedagógica, em conjunto com os professores, definiu os elementos que exigiam uma descrição verbal precisa para possibilitar uma compreensão mais ampla e significativa.

Na etapa seguinte, foram elaboradas audiodescrições com foco não apenas na descrição, mas também em uma abordagem didática que explicasse funções, posições e relações entre os elementos visuais. Os áudios, gravados pela pesquisadora, foram inseridos no Moodle como recursos complementares. O acompanhamento ocorreu por meio de encontros periódicos no Google Meet e monitoramento no AVA, considerando tanto o desempenho acadêmico quanto o engajamento e a percepção do estudante sobre os recursos. Esse processo de avaliação contínua permitiu ajustes e aprimoramentos, assegurando a efetividade da intervenção.

O Suporte Pedagógico em Avaliações Presenciais, veio como um adicional, sendo estabelecida uma rotina nos dias de aplicação das provas. A coordenadora de tutoria assegurou que o estudante tivesse todo o apoio necessário para realizar as avaliações com tranquilidade, minimizando a ansiedade e garantindo que as adaptações pedagógicas se estendessem também ao momento da avaliação.

Essa abordagem metodológica, fundamentada nos princípios da acessibilidade, permitiu que a intervenção fosse flexível e responsiva, adaptando-se em tempo real às necessidades do estudante e validando a audiodescrição não apenas como uma ferramenta de acessibilidade, mas como uma prática pedagógica inovadora e inclusiva.

2.1 Metodologia E Aplicação

A metodologia de intervenção, pautada na pesquisa-ação, foi selecionada por sua capacidade de articular a teoria com a prática, permitindo a resolução de um problema pedagógico real de forma colaborativa e cíclica. Conforme preconizado por Thiollent (2011), essa abordagem não apenas busca a produção de conhecimento, mas também a

transformação da realidade na qual o problema se manifesta. A experiência contou com a participação ativa de uma equipe multidisciplinar, composta pela coordenação do curso, por tutores e professores, que trabalhou de forma integrada para atender às necessidades do estudante com TEA

A implementação ocorreu em três etapas articuladas. a) No diagnóstico e análise de necessidades, foram mapeados, a partir do Moodle, os materiais didáticos digitais que apresentavam barreiras de aprendizagem, como figuras, gráficos, diagramas e vídeos, permitindo identificar os conteúdos prioritários para a audiodescrição, Santana, Rossini e Pretto, - (2012) sobre a importância do diagnóstico individualizado. b) Na etapa de criação das audiodescrições, a equipe, em colaboração com a coordenadora de tutoria especialista em acessibilidade, produziu descrições que iam além do aspecto visual, contextualizando informações, relações e funções dos elementos, gravadas em áudio e disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de modo acessível e autônomo, conforme defendem Wilson et al. (2013). c) No acompanhamento e avaliação, o processo foi monitorado continuamente por meio de encontros periódicos no Google Meet e pelo engajamento do estudante no AVA, considerando também seu desempenho e participação. O feedback direto do aluno possibilitou ajustes em tempo real, configurando uma avaliação formativa e dialógica, em linha com Riedner e Pischetola (2021). Essa intervenção, desenvolvida por quatro integrantes — professor, dois tutores e especialista em acessibilidade — evidencia o caráter colaborativo e interdisciplinar da iniciativa.

2.2 Ilustrações

Quadro 1 – Exemplos de audiodescrição aplicada em diferentes conteúdos visuais

Nome do Objeto	Vantagem	Desvantagem
Gráfico de barras	Auxilia na compreensão de dados estatísticos.	Pode ser complexo para descrever variações sutis.
Imagem de uma célula eucariótica	Permite a identificação de organelas e suas funções.	Requer uma descrição detalhada de formas e texturas.
Vídeo de um processo de fotossíntese	Transmite a dinâmica e o processo da biossíntese.	Necessita de uma sincronização precisa com o vídeo.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

O Quadro 1 apresenta uma análise comparativa da aplicação da audiodescrição em três tipos distintos de conteúdos visuais. Cada item na tabela — Gráfico de barras, Imagem

de uma célula eucariótica e Vídeo de um processo de fotossíntese — é examinado sob as perspectivas de suas vantagens e desvantagens específicas para a acessibilidade pedagógica, especialmente no contexto de alunos com (TEA).

A audiodescrição constitui uma estratégia pedagógica fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência visual, ao transformar informações visuais em linguagem verbal acessível. No gráfico de barras, ela favorece a compreensão de dados estatísticos, embora a descrição detalhada de variações sutis possa se tornar extensa; na imagem da célula eucariótica, possibilita identificar organelas e funções, mas exige precisão vocabular e rigor técnico; no vídeo da fotossíntese, permite acompanhar o processo dinâmico em tempo real, mas demanda sincronização cuidadosa entre narração e imagens. Em síntese, trata-se de um recurso versátil que, embora apresente desafios, promove a inovação pedagógica e a acessibilidade, em consonância com a perspectiva da *cena sociotécnica* (SANTOS, 2019) e com a defesa da criação de ambientes digitais inclusivos (RIEDNER; PISCHETOLA, 2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica relatada evidenciou que o uso da audiodescrição como ferramenta de inclusão no curso de Ciências Biológicas da UFAC constituiu-se em uma prática eficaz e inovadora. A intervenção alcançou o objetivo de tornar materiais visuais acessíveis a um estudante com (TEA), ampliando sua compreensão de conceitos científicos complexos, como estruturas celulares e ciclos biológicos, antes restritos a representações visuais.

Os resultados apontaram não apenas para melhorias no desempenho acadêmico, mas também para um avanço significativo no engajamento do estudante em atividades colaborativas, nas discussões acadêmicas e em sua autonomia no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a audiodescrição deixou de ser compreendida unicamente como um recurso de acessibilidade voltado a pessoas com deficiência visual e consolidou-se como estratégia pedagógica versátil, capaz de favorecer diferentes perfis de aprendizagem e contribuir para a personalização do ensino. Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da interação entre professor, tutores e equipe de acessibilidade, que se articularam de forma colaborativa para construir soluções inclusivas. Essa prática

confirmou o potencial da pesquisa-ação em transformar realidades educacionais, ao integrar diagnóstico, intervenção e avaliação contínua.

Assim, conclui-se que a audiodescrição, ao ser planejada e aplicada de forma sistemática, constitui uma prática pedagógica promissora para o ensino superior na modalidade a distância. Além de romper barreiras de aprendizagem, reforça o compromisso institucional com a equidade e a qualidade da educação, demonstrando que metodologias inclusivas são fundamentais para valorizar a diversidade e garantir o direito de todos ao acesso pleno ao conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. **A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em: https://link.ufms.br/jz4wg. Acesso em: 13 ago. 2025.

RODRIGUES, David. **As potencialidades do Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores**. In: SOUSA, Ana P.; SILVA, F. J. da. (Org.). Formação de professores em educação inclusiva. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. Disponível em: https://link.ufms.br/XXXXX. Acesso em: 13 ago. 2025.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: Práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo: Casa da Cultura Digital/Edufba, 2012. Disponível em: https://link.ufms.br/DA9bY. Acesso em: 13 ago. 2025.

SANTOS, Edméa. A cena sociotécnica: cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua. In: SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. E-book. Disponível em: https://link.ufms.br/lghe0. Acesso em: 13 ago. 2025.

SANTOS, Maria Lúcia de A**. Multiletramentos e acessibilidade digital: o papel da audiodescrição em contextos educacionais**. Revista Brasileira de Educação a Distância, v. 23, n. 2, p. 115-130, 2023. Disponível em: https://link.ufms.br/YYYYY. Acesso em: 13 ago. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília**: UNESCO, UFTM, 2013. E-book. Disponível em: https://link.ufms.br/hAD6E. Acesso em: 13 ago. 2025.

Sobre os autores

Ingrath Narrayany da Costa Nunes

Com uma sólida formação acadêmica, possui graduação em Letras Português/Inglês, Pedagogia e está atualmente cursando Física. Concluiu pós-graduação em Educação Especial Inclusiva e Gestão pela Faculdade Euclides da Cunha, obteve o título de mestra em Ensino de Ciências e Matemática, com ênfase em Audiodescrição e Braille, pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Atualmente, é doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática pelo RedeCim e em Biodiversidade e Biotecnologia pelo PPG Bionorte. É revisora de textos braile pela Universidade Federal do Acre e coordenadora de tutoria pelo Niead/ Ufac
E-mail: ingrath.nunes@ufac.br

Sandro Ricardo Pinto da Silva

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, Campus Rio Claro. Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia por meio do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Acre. Professor da Universidade Federal do Acre. Com experiência no Ensino de Matemática na Educação Básica pela Rede Municipal de Rio Branco e pela Rede Estadual de Educação do Estado do Acre. Tem experiência na área do ensino e aprendizagem da Matemática e seus fundamentos filosófico-científicos, com ênfase em Novas Tecnologias e Educação Matemática. Pesquisador Associado ao Grupo de Pesquisa em Informática, Outras Mídias e Educação Matemática desde julho de 2015. Pesquisador Associado ao Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores que Ensina Matemática desde maio de 2019. Professor do Programa Pós Graduação na Formação de Professores de Matemática em Rede (PROFMAT) desde 2014 Professor do Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) desde 2021 Membro dos Colegiados dos Cursos de Mestrado em Matemática em Rede (PROFMAT) e Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM), dos Cursos de Licenciatura em Matemática Presencial e a Distância da Universidade Federal do Acre. Coordenador Regional das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas e Particulares (OBMEP).
E-mail: sandro.silva@ufac.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

UNIVERSIDADE ABERTA DO PIAUÍ (UAPI): POLÍTICA PÚBLICA, GESTÃO EDUCACIONAL E USO DE TECNOLOGIAS NA EAD

OPEN UNIVERSITY OF PIAUÍ (UAPI): PUBLIC POLICY, EDUCATIONAL MANAGEMENT, AND THE USE OF TECHNOLOGIES IN DISTANCE EDUCATION

Ma. Ivana Campelo Cabral
Secretaria de Estado da Educação do Piauí

Esp. Viviane Holanda Barros Carvalhedo
Secretaria de Estado da Educação do Piauí

Esp. Orisvaldo Rodrigues de Castro
Secretaria de Estado da Educação do Piauí

Esp. Amanda de Carvalho Gomes
Secretaria de Estado da Educação do Piauí

RESUMO: O estudo propõe-se a examinar, à luz do marco legal e da gestão pública educacional, o processo de concepção, institucionalização e operacionalização do programa Universidade Aberta do Piauí (UAPI), instituído por decreto estadual em dezembro de 2016, como política pública voltada à universalização do acesso ao ensino superior no estado. Fundamentado no uso da mediação tecnológica como ferramenta educacional, o programa configura-se como ação afirmativa para a redução das desigualdades sociais e regionais, por meio da democratização da educação. A experiência acumulada ao longo de uma década no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) serviu como base para a formulação do modelo piauiense, que incorpora avanços normativos, pedagógicos e tecnológicos aplicados à Educação a Distância (EAD). A análise contempla as diretrizes de gestão e governança adotadas, as políticas interinstitucionais e as parcerias estratégicas firmadas para a operacionalização do programa, bem como a integração de ferramentas digitais. Discute-se, ainda, o papel da UAPI no fortalecimento do desenvolvimento local e regional e na ampliação das oportunidades de inserção profissional.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Piauí; Educação Superior; Educação à Distância; Mediação Tecnológica; Políticas Públicas.

ABSTRACT: This study aims to examine, in light of the legal framework and public educational management, the process of conception, institutionalization, and implementation of the Open University of Piauí Program (UAPI), established by state decree in December 2016 as a public policy designed to universalize access to higher education in the state. Grounded in the use of technological mediation as an educational tool, the program is configured as an affirmative action initiative to reduce social and regional inequalities through the democratization of education. The experience accumulated

CC BY

over a decade within the framework of the Brazilian Open University System (UAB) served as the foundation for the formulation of the Piauí model, which incorporates regulatory, pedagogical, and technological advances applied to Distance Education (DE). The analysis addresses the management and governance guidelines adopted, the interinstitutional policies, and the strategic partnerships established for the program's implementation, as well as the integration of digital tools. Furthermore, it discusses UAPI's role in strengthening local and regional development, expanding opportunities for professional.

Keywords: Open University of Piauí; Higher Education; Distance Education; Technological Mediation; Public Policies.

1 INTRODUÇÃO:

A ampliação do acesso à educação superior constitui um dos principais desafios das políticas públicas educacionais no Brasil, sobretudo em regiões marcadas por desigualdades socioeconômicas e por limitações na oferta presencial de cursos. Nesse contexto, a Educação a Distância (EAD), aliada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tem se consolidado como instrumento estratégico para a democratização do ensino e para a promoção do desenvolvimento regional.

A formulação de políticas públicas educacionais no Brasil, especialmente no âmbito da educação superior, está vinculada à busca pela redução das desigualdades regionais e socioeconômicas. Conforme Souza (2006) políticas públicas é o conjunto de ações, metas e programas que expressam as escolhas governamentais diante de demandas sociais. No campo educacional, tais políticas se materializam por meio de instrumentos normativos, programas e investimentos que visam ampliar a cobertura, qualidade e equidade do ensino.

No caso da EAD, a ampliação do acesso está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e regulamentada pelo decreto nº 9.057/2017, que reconhece a EAD como modalidade legítima e estratégica para a expansão da educação superior, recentemente alterado pelo decreto nº 12.456/2025. Programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2006, exemplificam o papel do Estado na criação de mecanismos de interiorização da oferta acadêmica. Essa experiência serviu como base para iniciativas estaduais, como a Universidade Aberta do Piauí (UAPI), concebida como política pública para universalizar o acesso ao ensino superior por meio de mediação tecnológica.

A perspectiva da educação como direito social, como consta no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, reforça a necessidade de que políticas educacionais sejam planejadas e executadas de forma a atingir populações historicamente excluídas, articulando ações afirmativas e estratégias de inclusão digital. De acordo com Giraffa (2015), as políticas públicas de EAD no Brasil assumem papel estratégico na democratização do acesso ao ensino superior, embora sua efetividade esteja condicionada à existência de infraestrutura adequada, gestão eficiente e processos contínuos de avaliação.

No estado do Piauí, essa realidade ganhou novo impulso com a criação do programa Universidade Aberta do Piauí (UAPI), instituído por meio do decreto estadual nº 16.943, de 19 de dezembro de 2016 e institucionalizado pela Lei nº 7.443, de janeiro de 2021. O programa surge como política pública inovadora, com o objetivo de universalizar o acesso à educação superior por meio da mediação tecnológica, articulando-se às diretrizes nacionais da EAD e aproveitando a experiência acumulada no âmbito da UAB.

Este estudo adota uma abordagem fundamentada na análise documental e na investigação de políticas públicas, com foco na compreensão do processo de concepção, implementação e gestão do programa Universidade Aberta do Piauí (UAPI). A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de interpretar fenômenos sociais e institucionais em profundidade, considerando a complexidade dos arranjos de gestão e a integração tecnológica presentes no programa.

Segundo Minayo (2012) a pesquisa qualitativa permite compreender significados, processos e relações sociais, sendo adequada para estudos que envolvem políticas públicas e contextos educacionais. Dessa forma, a metodologia adotada esta pautada na análise de documentos públicos oficiais, na pesquisa teórica e no estudo de caso. Na análise documental foram examinados documentos normativos e institucionais relacionados à criação e implementação da UAPI, incluindo: decretos estaduais, planos de governo, planos de trabalho dos cursos ofertados, leis estaduais e federais sobre educação superior a distância, relatórios institucionais da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI) e dados estatísticos sobre matrículas, polos e desempenho acadêmico, obtidos por meio de fontes oficiais com a Universidade Estadual do Piauí e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí.

No referencial teórico, adotamos autores que contribuem para uma análise de políticas públicas proposto por Secchi (2016) e Souza (2006) que contempla as etapas de formulação, implementação e avaliação. Essa perspectiva permitiu compreender a UAPI enquanto política de Estado, articulada a objetivos estratégicos de inclusão educacional, desenvolvimento regional e inovação tecnológica.

A UAPI é tratada como um estudo de caso único, onde segundo Yin (2015) se investigam as especificidades do modelo piauiense de EAD mediada por tecnologia. Essa estratégia possibilita a análise integrada de aspectos normativos, operacionais, tecnológicos e de gestão, além de facilitar a identificação de fatores críticos, sucesso e desafios enfrentados. O processo analítico combina dados qualitativos provenientes de documentos institucionais, legislação e literatura científica, com indicadores quantitativos de acesso e desempenho acadêmico. Essa análise buscou assegurar maior robustez e validade às interpretações.

No plano jurídico e normativo, a criação da UAPI está alinhada às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), às regulamentações específicas da EAD no Brasil e às políticas de expansão da educação superior estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

A relevância da UAPI transcende os limites do campo educacional, configurando-se como uma política pública estratégica para o desenvolvimento regional. Sua implementação está diretamente vinculada às metas de crescimento econômico, inclusão social e redução das desigualdades históricas no estado.

2 UAPI: POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

2.1 Gestão Pública na Educação Superior a Distância

A implementação de programas educacionais de grande alcance territorial exige modelos de gestão pública orientados para resultados, capazes de articular diferentes níveis de governo, instituições de ensino e comunidades locais. De acordo com Secchi (2016) a gestão de políticas públicas demanda planejamento, coordenação, monitoramento e avaliação contínua, especialmente quando envolve múltiplos atores e recursos.

No caso da UAPI, a gestão requer arranjos que contemplam: governança interinstitucional, com papéis claramente definidos entre Estado, universidade e órgãos de apoio; descentralização operacional, por meio de polos de apoio presencial que funcionam como centros de atendimento acadêmico e administrativo nas escolas da rede estadual de educação do Piauí, otimizando recursos financeiros e humanos, equipe multiprofissional vinculada a instituição de ensino superior; gestão tecnológica, envolvendo a manutenção de plataformas virtuais, sistemas de gestão acadêmica, suporte técnico e produção de materiais didáticos digitais no canal educação.

A estrutura de governança do programa fundamenta-se em parcerias estratégicas em âmbito estadual, integrando a Secretaria de Estado da Educação, a Universidade Estadual do Piauí e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí, com o propósito de otimizar recursos, ampliar a eficiência administrativa e maximizar os impactos sociais e educacionais.

Do ponto de vista tecnológico, a UAPI integra plataformas virtuais de aprendizagem, sistemas de gestão acadêmica online, recursos multimídia e metodologias inovadoras que combinam aulas síncronas e assíncronas, ampliando o alcance geográfico da política pública.

A governança da UAPI baseia-se em um modelo colaborativo e descentralizado, que envolve: Coordenação geral: exercida pela SEDUC-PI, responsável pelo planejamento estratégico e manutenção das escolas/polos nos municípios, que fornecem infraestrutura física, suporte administrativo e acesso a equipamentos e internet para estudantes; Plataforma tecnológica: desenvolvida e mantida com suporte técnico especializado, garantindo a integração entre gestão acadêmica, acompanhamento pedagógico e ferramentas de interação virtual; Instituições de ensino superior parceiras: notadamente a UESPI, responsável pela oferta acadêmica, elaboração de materiais didáticos, capacitação docente e coordenação pedagógica; E a instituição financeira FAPEPI, conforme previsto na Lei nº 7.443, de janeiro de 2021, responsável pela gestão dos recursos destinados à UAPI.

Essa estrutura de governança segue princípios da gestão em rede Castells (2013) e da gestão pública por resultados Secchi (2016), possibilitando maior capilaridade territorial e otimização de recursos. A descentralização operacional favorece a adaptação

dos serviços educacionais às especificidades regionais, enquanto a coordenação geral garante padronização de processos e alinhamento às políticas estaduais.

2.2 Tecnologias Digitais e Mediação Tecnológica na UAPI

A EAD contemporânea é indissociável do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que ampliam a abrangência geográfica das políticas públicas e oferecem novas possibilidades pedagógicas. Moore e Kearsley (2012) destacam que a mediação tecnológica na EAD permite superar barreiras de tempo e espaço, viabilizando o acesso a conteúdos e interações de forma síncrona e assíncrona.

Segundo Giraffa (2015) as tecnologias digitais desempenham um papel central na educação à distância, não apenas como ferramentas de mediação do conteúdo, mas também como elementos estratégicos para ampliar o acesso, favorecer a interação e promover a flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem. A adoção de tecnologias na EAD deve, contudo, estar alinhada a políticas de inclusão digital, especialmente em estados como o Piauí, onde persistem desigualdades no acesso à internet de qualidade. Nesse sentido, a mediação tecnológica não se limita ao uso de plataformas, mas envolve investimentos em infraestrutura, capacitação docente e suporte aos estudantes.

De acordo com Moran (2015) a utilização de tecnologias digitais no ensino superior possibilita novas formas de mediação do conhecimento, ampliando a acessibilidade e promovendo experiências de aprendizagem mais interativas e colaborativas, ao mesmo tempo em que integra diferentes ambientes educacionais.

O mecanismo de funcionamento da UAPI, se estabelece no seguinte formato: os professores da universidade ministram as aulas ao vivo nos estúdios do Canal Educação, essas aulas são transmitidas via satélite para os kits de mediação tecnológica que estão instalados nas salas de mediação nas escolas/polos. A operacionalização do programa UAPI envolve diversos atores, como professores formadores, professores assistentes, tutores e alunos. Os professores formadores e assistentes são selecionados por disciplina e período letivo, devendo possuir formação pedagógica, conhecimentos tecnológicos e habilidades para planejar aulas interativas, produzir materiais didáticos e elaborar ferramentas avaliativas adequadas ao público-alvo. Suas propostas são discutidas com a equipe técnica do Canal Educação e podem ser testadas em estúdios

antes da transmissão. Os professores assistentes dão suporte aos formadores, interagindo com os alunos em tempo real pelo *chat*, esclarecendo dúvidas e, se necessário, substituindo-os. Já os tutores, atuam diariamente na organização das aulas, incentivo à participação, acompanhamento de frequência, correção de avaliações e disponibilização de conteúdos digitais pertinentes à disciplina na plataforma virtual.

Nos estúdios do Canal Educação, além de toda a equipe de direção e produção técnica, ainda acompanham as aulas presencialmente, aos sábados, um membro da equipe SEDUC e os coordenadores da UESPI, que ficam em contato constante com os coordenadores dos polos e coordenadores adjuntos, servindo de suporte na resolução de quaisquer imprevistos durante as aulas.

Nas escolas/polos o coordenador do polo se responsabiliza pelas ações administrativas e pela comunicação oficial com as instituições parcerias para atendimento ao fluxo das aulas e demandas de gestão, como matrículas, processos de colação de grau e demais questões. Um segundo ator que atua no polo é o coordenador adjunto, que exerce a função de mediador das aulas, sendo responsável pelo fluxo de presença dos discentes, manuseio dos equipamentos que compõem o kit de mediação e acompanhamento das aulas aos sábados. As aulas da UAPI ocorrem quinzenalmente, sempre aos dias de sábado, podendo ser nos turnos manhã e tarde e a frequência nos polos é uma exigência da oferta dos cursos que se enquadram no formato semipresencial, com atividades síncronas mediadas e atividades assíncronas. As aulas ficam gravadas e disponíveis para os estudantes assistirem posteriormente. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado na UAPI é a Plataforma MOODLE, onde os estudantes realizam as atividades e avaliações das disciplinas.

2.3 Percurso Histórico da UAPI

A UAPI foi instituída oficialmente pelo Decreto Estadual nº 16.943, de 19 de dezembro de 2016, como política pública estadual voltada à democratização do acesso ao ensino superior. Sua criação foi resultado de um processo acumulado de mais de uma década de experiências no âmbito do sistema UAB, que já vinha promovendo a interiorização da EAD em parceria com instituições públicas de ensino superior no Piauí.

A fase inicial da UAPI, entre os anos de 2017 e 2018, foi marcada pela instalação dos primeiros polos de apoio presencial, em municípios estrategicamente escolhidos,

para atender regiões com baixo índice de cobertura de cursos superiores. A seleção desses polos levou em consideração critérios como demanda educacional reprimida, indicadores socioeconômicos e infraestrutura mínima para implantação da modalidade à distância. O curso piloto para implantação dos polos foi o curso de Bacharelado em Administração com foco em Empreendedorismo, 60 polos foram contemplados na primeira etapa, com 50 vagas para cada polo e na segunda etapa, mais 60 polos, totalizando 120 polos e 6 mil vagas ofertadas.

A partir de 2019, o programa passou por sua terceira etapa de expansão com a abertura de mais 63 polos, totalizando 183 municípios/polos, concluindo assim a oferta de ensino superior público e gratuito na modalidade a distancia em todos os municípios do estado. O Piauí possui 224 municípios e a UAPI tem polos em 183 municípios, onde não existe polo UAB nem oferta de ensino superior publico na modalidade presencial.

No ano de 2022, ocorreu a primeira entrega de profissionais formados pela UAPI, no curso de Bacharelado em Administração e em 2024, a segunda colação de grau. Somando as duas entregas a UAPI já formou cerca de 2.200 profissionais, em 120 municípios/polos. Além de algumas solenidades nos municípios, organizadas pelos formados, nas duas ocasiões, a SEDUC-PI realizou uma grande solenidade na capital do estado, cidade de Teresina, onde formados, equipe gestora, professores e familiares puderam celebrar essa conquista.

Em 2023, foram lançados dois novos cursos pela UAPI, o Tecnólogo em Sistemas para Internet e o Tecnólogo em Energias Renováveis, com 3.100 novas vagas distribuídas em 63 polos. A expansão visa ampliar a cartela de cursos, contribuindo para a formação de profissionais em áreas que são consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico do estado. Ainda no ano de 2023 ocorreu o lançamento do Lab. UAPI Inova Tech, um laboratório vinculado a UESPI, voltado para o empreendedorismo, inovação e tecnologias para projetos em parceria com a UAPI e para captação de investimentos e recursos para projetos com os estudantes.

Através do Laboratório e em parceria com a FAPEPI e SEDUC já foram lançados e-books com trabalhos de conclusão de curso das etapas I e II da UAPI, foram realizadas palestras e atividades de pesquisa e extensão, como a I Jornada Científica da UAPI, um evento no formato híbrido que ocorreu em 2024, com programação distribuída em três dias e com a inscrição de mais de mil estudantes nos 183 polos.

As ações de extensão da UAPI, incluem também palestras transmitidas pelo Canal Educação e oficinas *on-line*, em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a Secretaria da Fazenda do Piauí, por meio do programa de Educação Fiscal. Essas iniciativas buscam ampliar a formação dos estudantes, aproximando o ensino de práticas voltadas à inovação, gestão e empreendedorismo. A extensão cumpre um papel estratégico no fortalecimento da formação integral dos estudantes, articulando teoria, prática e inserção social.

2.4 Impactos Sociais e Econômicos

A UAPI apresenta impactos expressivos no cenário educacional e socioeconômico do estado, especialmente no que se refere à democratização do acesso ao ensino superior. Ao atender municípios que historicamente não dispunham dessa oferta, a política contribui para reduzir desigualdades regionais, ampliando oportunidades de formação acadêmica e possibilitando maior inserção social de populações antes marginalizadas.

Outro aspecto relevante é o aumento da qualificação profissional em setores estratégicos, como gestão pública, tecnologia e, especialmente, energias renováveis, área em que o Piauí apresenta grande potencial, devido à abundância de recursos naturais e à presença de investimentos significativos de empresas multinacionais. A formação de profissionais capacitados nesses setores contribui diretamente para o fortalecimento das políticas públicas e para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos à população.

Os polos da UAPI atuam como vetores de desenvolvimento local e regional, impulsionando a economia, gerando demanda por serviços e equipamentos, estimulando o empreendedorismo e criando oportunidades de avanço social e econômico. Além disso, contribuem para a ampliação da inserção e mobilidade profissional, valorizam o capital humano e incentivam a permanência de jovens talentos em suas comunidades, reduzindo a migração para grandes centros urbanos.

No Brasil, durante o ano de 2023, as matrículas em cursos de EAD no ensino superior chegaram a 49,3% do total**,** com um crescimento de 13,4% em relação ao ano anterior**,** consolidando a modalidade como principal porta de entrada para novos estudantes. A maior parte dessas matrículas está concentrada na rede privada, de acordo com os dados do Censo do Ensino Superior. No Piauí, o avanço foi ainda mais expressivo:

entre 2022 e 2023, as matrículas em EaD cresceram **22,7%**, enquanto no ensino presencial houve uma leve queda de 0,5%.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD Contínua/IBGE (2024), o perfil dos estudantes da Educação a Distância caracteriza-se, em geral, por uma faixa etária mais elevada, menor renda familiar, elevada inserção no mercado de trabalho e responsabilidades domésticas ou familiares. Esse contexto evidencia a EaD como uma alternativa viável e democrática de acesso ao ensino superior para grupos sociais que encontram maiores dificuldades de conciliar estudos com outras demandas cotidianas.

O caráter estratégico da EAD, quando articulado a políticas públicas de gestão eficiente e uso inteligente de tecnologias, possibilita ampliar oportunidades, reduzir desigualdades e fomentar a inclusão social, reafirmando seu papel como política de Estado e não apenas como programa de governo. Nesse sentido, Moran (2003) destaca que a integração de tecnologias digitais nos processos educacionais permite não apenas a expansão do acesso à educação, mas também a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos, fortalecendo a equidade e a democratização do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS E NOVOS CAMINHOS PARA A UAPI

A análise da trajetória da UAPI evidencia seu papel como política pública inovadora, concebida para universalizar o acesso ao ensino superior por meio da mediação tecnológica, contribuindo de forma efetiva para a redução das desigualdades educacionais e regionais no estado. Inspirada na experiência do sistema UAB, a UAPI adaptou e expandiu o modelo nacional, incorporando métodos próprios de governança, descentralização operacional e integração tecnológica, alinhadas às diretrizes nacionais de educação à distância.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2022, o Piauí possui uma população de aproximadamente 3,3 milhões de habitantes e segundo dados da PNAD contínua, em 2024, 15,3% dos piauienses com idade de 25 anos ou mais, correspondentes a cerca de 320 mil pessoas, possuíam ensino superior completo, posicionando o estado na terceira colocação na região Nordeste, abaixo da média nacional, que foi de 20,5%. Em comparação com 2016, ano de início do levantamento da PNAD, apenas 206 mil

piauienses haviam concluído a educação superior, representando um aumento de 57% ao longo de oito anos. Nesse contexto, a criação da Universidade Aberta do Piauí UAPI insere-se como uma ação voltada à ampliação do acesso ao ensino superior, contribuindo, ao lado das demais ofertas públicas e privadas, para a melhoria dos indicadores educacionais no estado.

Apesar dos avanços conquistados, a UAPI ainda enfrenta desafios estruturais e operacionais que comprometem a plena efetividade de sua proposta. Entre os principais obstáculos, destacam-se as limitações de infraestrutura, além da conectividade nos polos, especialmente em áreas rurais, onde a instabilidade e a baixa velocidade da internet dificultam o acesso contínuo e de qualidade às ferramentas digitais.

O fortalecimento da Universidade Aberta do Piauí demanda ações voltadas à modernização dos kits de mediação tecnológica, capazes de assegurar maior qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, bem como à promoção de maior celeridade na interação entre estudantes e tutores, favorecendo a construção de vínculos pedagógicos mais efetivos. Além disso, destaca-se a importância de iniciativas que consolidem o sentimento de pertencimento dos discentes a uma universidade, por meio do fortalecimento da cultura acadêmica, da ampliação de projetos de extensão e da participação em eventos científicos e culturais, elementos essenciais para a vivência universitária plena. Soma-se a isso a necessidade de melhorias na infraestrutura dos laboratórios dos polos, de modo a possibilitar a realização de atividades práticas mais diversificadas e qualificadas, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a integração entre teoria e prática.

Adicionalmente, a sustentabilidade financeira constitui um ponto sensível, uma vez que todos os recursos são provenientes da fonte do tesouro estadual, onde a educação superior não é a prioridade para os investimentos, e sim, a educação básica. Outro desafio recorrente é a evasão, que segundo os relatórios de expedição de diplomas da UAPI, registrados na UESPI, chega a aproximadamente 60%. Esses elementos revelam a necessidade de políticas complementares que articulem investimentos em infraestrutura tecnológica, programas de inclusão digital, bolsas de iniciação científica e de permanência estudantil, especialmente aos estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica.

Os resultados observados indicam avanços significativos na inclusão educacional, formação profissional, desenvolvimento regional e a inserção de mão de obra qualificada no mercado de trabalho. Através de uma plataforma que está sendo produzida, chamada Farol do Egresso, a equipe de gestão da UESPI e SEDUC pretendem mapear os índices de profissionais formados pela UAPI e a empregabilidade na área de formação.

A UAPI consolida-se como um caso positivo de política pública estadual que combina inovação tecnológica, gestão educacional eficiente e compromisso social, reforçando a relevância da EAD como instrumento estratégico de desenvolvimento humano e territorial. A experiência piauiense oferece subsídios para o desenho e a implementação de iniciativas semelhantes em outros estados, especialmente em contextos de desigualdade territorial e de restrição de acesso ao ensino superior presencial.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 26 maio 2017.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

PIAUÍ (Estado). **Decreto nº 16.943, de 19 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a criação da Universidade Aberta do Piauí (UAPI). Diário Oficial do Estado do Piauí, Teresina, 19 dez. 2016.
PIAUÍ (Estado). **Lei nº 7.443, de 08 de janeiro de 2021.** Institucionaliza a Universidade Aberta do Piauí (UAPI). Diário Oficial do Estado do Piauí, Teresina, jan. 2021.
PIAUÍ (Estado). Secretaria de Estado da Educação; Universidade Estadual do Piauí; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí. **Acordo de Cooperação Técnica SEDUC/UESPI/FAPEPI.** Teresina, 2018. Documento institucional.

GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. *Educação a distância e políticas públicas: reflexões e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html. Acesso em: 25 ago. 2025.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MORAN, José Manuel. *Educação inovadora presencial e a distância*. São Paulo: Papirus, 2003. Disponívelem:http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/inov.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SEMSP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil – 15ª edição*. São Paulo: Instituto Semesp, 2025. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/02/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2025.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre os autores

Ivana Campelo Cabral: Graduada em História e Mestre em História pela Universidade Federal do Piauí. Professora efetiva da SEDUC-PI, possui experiência na área de História, na educação básica e superior. Atuou como Professora Formadora do Centro de Educação à Distância (CEAD/UFPI). Desde 2023, exerce a função de Diretora da Unidade de Políticas para o Ensino Superior da SEDUC-PI.
E-mail: ivanakabral@gmail.com

Viviane Holanda Barros Carvalhedo: Graduada em Licenciatura Plena em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Piauí. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior. Professora efetiva da SEDUC-PI, Atuou como Coordenadora de Ensino do Programa de Mediação Tecnológica, Professora Formadora do Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UESPI) e Tutora de Educação a Distância. Desde 2023, exerce a função de Superintendente de Gestão da Educação Básica e Superior da SEDUC-PI. E-mail: vivianecarvalhedo@gmail.com

Orisvaldo Rodrigues de Castro: Graduado em Administração pela Universidade Estadual do Piauí. Atuou como agente superior de serviço (administrador) na SEDUC-PI. Possui experiência na área de Administração, com ênfase em Organizações Públicas. Atualmente, exerce a função de Gerente na Unidade de Políticas para o Ensino Superior da SEDUC-PI. E-mail: orisvaldo70@gmail.com

Amanda de Carvalho Gomes: Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário UniFacid e pós-graduada em Intervenção ABA para Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Possui experiência nas

áreas escolar e clínica. Atuou como Apoio à Gestão na Unidade de Mediação Tecnológica da SEDUC-PI. Atualmente, exerce a função de Coordenadora na Unidade de Políticas para o Ensino Superior da SEDUC-PI.
E-mail: amaandaacg@outlook.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

O CHATGPT COMO FERRAMENTA NO DESIGN EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

CHATGPT AS A TOOL IN INSTRUCTIONAL DESIGN: REFLECTIONS FROM A FORMATIVE EXPERIENCE

Rutinelli da Penha Fávero
Instituto Federal do Espírito Santo

Danielli Veiga Carneiro Sondermann
Instituto Federal do Espírito Santo

Renata Resstel
Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional

RESUMO. Este artigo aborda o uso do ChatGPT no contexto do Design Educacional, destacando os desafios e potencialidades da ferramenta na elaboração de projetos educacionais. A pesquisa teve como objetivo analisar de forma crítica e reflexiva como o ChatGPT pode ser utilizado por alunos de um curso de aperfeiçoamento em Design Educacional, especialmente na etapa de Análise do modelo ADDIE. Foi conduzido um estudo de natureza qualitativa e exploratória, com base na observação participante do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Moodle, durante o primeiro semestre de 2023, em uma instituição pública. A coleta de dados se deu por meio de registros realizados pelos alunos após a utilização (ou não) do ChatGPT em atividades propostas. Os resultados indicaram que metade dos participantes concluintes utilizou a ferramenta, explorando aspectos como aprofundamento teórico, caracterização do público-alvo, formulação de objetivos educacionais, construção curricular, metodologias e acessibilidade. Identificaram-se diferentes níveis de profundidade no uso, revelando que a eficácia da ferramenta está atrelada à qualidade da interação e à criticidade do usuário. Alunos que optaram por não utilizar o ChatGPT mencionaram domínio prévio do tema e receios quanto à confiabilidade das respostas. A análise evidenciou que, embora o ChatGPT contribua para a geração de ideias e estruturação de propostas, seu uso exige acompanhamento docente qualificado e postura crítica. Conclui-se que o ChatGPT pode ser uma ferramenta complementar relevante no processo de criação educacional, desde que utilizado com responsabilidade e consciência de suas limitações epistemológicas e técnicas.

Palavras-chave: Design Educacional. ChatGPT. Inteligência Artificial. Modelo ADDIE. Formação Docente.

ABSTRACT. This article discusses the use of ChatGPT in the context of Instructional Design, highlighting the challenges and potentialities of the tool in the development of educational projects. The study aimed to critically and reflectively analyze how ChatGPT can be employed by students enrolled in a continuing education course in Instructional Design, particularly during the Analysis phase of the ADDIE model. A qualitative and exploratory study was conducted, based on participant observation within a Virtual Learning Environment (VLE), Moodle, during the first semester of 2023 at a public institution. Data

CC BY

collection was carried out through student reports on their use (or non-use) of ChatGPT in the proposed learning activities. The results showed that half of the course completers made use of the tool, engaging with aspects such as theoretical deepening, audience characterization, formulation of learning objectives, curriculum design, teaching methodologies, and accessibility. Different levels of engagement were observed, indicating that the tool's effectiveness depends on the quality of interaction and the user's critical engagement. Students who chose not to use ChatGPT cited prior knowledge of the subject and concerns about the reliability of its outputs. The analysis revealed that, although ChatGPT supports idea generation and project structuring, its use requires qualified instructional support and a critical stance. It is concluded that ChatGPT can serve as a relevant complementary tool in educational design processes, provided it is used responsibly and with awareness of its epistemological and technical limitations.

Keywords: Instructional Design. ChatGPT. Artificial Intelligence. ADDIE Model. Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

A área de Design Educacional (DE) desempenha um papel significativo nos planejamentos de cursos em seus diferentes níveis, desde o micro ao macro (Romiszowski, 2011). Sendo as atividades consideradas de nível micro: estratégias, materiais e recursos diversos e as de nível macro, instituições, setores, ou até sistemas nacionais de educação. Um desafio enfrentado nessa área é a seleção apropriada de tecnologias educacionais que possam contribuir efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário identificar práticas pedagógicas que sejam apoiadas por tecnologias adequadas, levando em consideração o contexto de aprendizagem, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos envolvidos.

O Design Educacional é iniciado por meio da análise do contexto, visando encontrar a melhor resposta para o problema educacional colocado. Em seguida, ocorre a construção dos objetivos de aprendizagem, que são fundamentais para a seleção dos conteúdos envolvidos. Com base nos objetivos estabelecidos, são selecionadas as práticas pedagógicas e as tecnologias mais adequadas ao contexto de aprendizagem, com o intuito de criar produtos ou desenvolver atividades, tais como jogos, *podcasts*, videoaulas, animações e infográficos. A análise do contexto e a definição dos objetivos educacionais constituem a base para o planejamento efetivo do DE.

No contexto atual, marcado pelo surgimento constante de tecnologias aplicáveis ao DE, destacou-se o lançamento do ChatGPT no final de 2022 e início de 2023, o qual rapidamente se tornou objeto de discussão em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação. O ChatGPT oferece inúmeras possibilidades de construção textual, o que

desafia a forma como os processos de criação são concebidos, especialmente na área do Design Educacional.

Diante do exposto, verificada a demanda de uso do ChatGPT em projetos educacionais, o objetivo desse artigo é apresentar uma reflexão sobre o ChatGPT na área de DE e explorar uma pesquisa qualitativa realizada em uma instituição de ensino, no curso de Design Educacional, na disciplina de Fundamentos do Design Educacional e fomentar, de maneira eficiente e responsável o uso do ChatGPT nos processos de criação de projetos educacionais por meio do modelo ADDIE.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

O ChatGPT, modelo de linguagem natural desenvolvido pela OpenAI, utiliza redes neurais do tipo transformador (Brown *et al*., 2020). Seu funcionamento envolve duas etapas principais: o pré-treinamento com grandes volumes de dados textuais disponíveis até 2021 e o ajuste fino supervisionado, voltado à geração de respostas mais contextualizadas e alinhadas às intenções do usuário. A arquitetura é composta por camadas de codificadores e decodificadores, responsáveis pela compreensão e produção de sequências textuais com fluência sintática e coerência semântica.

A versão utilizada à época era a GPT-3.5 e embora essa versão já permitisse interações sofisticadas, sua limitação residia na falta de acesso a informações atualizadas e em uma possibilidade bastante real de gerar respostas enviesadas ou incorretas. Tais aspectos requeriam do usuário uma postura muito crítica diante do conteúdo produzido. Em 2025, o modelo mais avançado da série, o GPT-5, apresentou melhorias, incluindo maior capacidade de raciocínio, melhor desempenho multimodal e redução de alucinações, ampliando o potencial de sua aplicação educacional (OpenAI, 2025).

No contexto educacional, o ChatGPT tem sido utilizado como ferramenta de apoio à elaboração de estruturas pedagógicas, à criação de conteúdos e à personalização da aprendizagem. No entanto, o uso responsável do modelo exige compreensão de suas limitações técnicas e epistemológicas, especialmente quanto à curadoria de informações, à transparência algorítmica e à responsabilidade docente na validação do conhecimento gerado.

2.1 Design Educacional

A área de Design Educacional tem sido uma importante aliada para desenvolvimento de cursos, alinhada aos objetivos educacionais, teorias de aprendizagem, avaliação e uso adequado de tecnologias na educação, tanto para a modalidade a distância quanto presencial.

O DE como responsável pelo planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais, independente da modalidade de ensino, ressurge no intuito de se utilizar metodologias e estratégias de ensino que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem apoiados pelas TICs. Enquanto o Design Educacional é um processo, o profissional que atua nessa área é o 'designer' educacional, que teve a regulamentação da profissão em 2009 pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), também denominado como sinônimos: Desenhista instrucional (DI), Designer instrucional (DI) e Projetista (Sondermann *et al*, 2014).

A seguir apresentamos a Figura 1 referente às etapas do Modelo ADDIE, um dos modelos que tem sido amplamente utilizado formado pelo acrônimo das palavras advindas dos termos em inglês apresentados. Além de apresentar as etapas do modelo ADDIE associou-se possibilidades utilizando o ChatGPT como ferramenta de apoio.

Quadro 1 – Modelo ADDIE no âmbito do ChatGPT

A	**Analysis (Análise)**	Nesta etapa são identificadas as características dos alunos, conteúdo, objetivos e ambiente onde ocorrerá a aprendizagem. Também se identifica as limitações técnicas e de tempo. Apesar da base de dados ser de 2021 – até o momento de escrita deste trabalho - o ChatGPT pode auxiliar com o perfil do público-alvo que busca determinados cursos. Também pode ser útil na construção das limitações técnicas.
D	**Design (Projeto)**	Desenvolve-se um programa de curso/componente curricular com enfoque pedagógico, detalhando os objetivos educacionais, modo de organização dos conteúdos, estratégias de ensino e formato das mídias. Formas de interação. O ChatGPT pode oferecer algumas ideias adicionais a um escopo definido pelo designer educacional. Assim, como na criação de roteiros para os produtos identificados nessa fase.
D	**Development (Desenvolvimento)**	Nesta etapa tem-se a criação dos conteúdos/atividades baseados na etapa de projeto. Apesar de, na época desta pesquisa, o ChatGPT não gerar uma mídia, ele fornecia códigos para ajudar na geração de imagens

		programaticamente. As IAs e outras ferramentas continuam avançando para as possibilidades de criação de mídiascomo o Veo3 (vídeos), Canv, Midjourneye DeepArt.io (imagens) e RunwayML (mídias interativas).
I	**Implementation (Implementação)**	O recurso educacional é colocado em prática para avaliação e participação dos alunos. O ChatGPT possui limitações para essa etapa, vai depender de como será essa prática e/ou uso. Vale ressaltar aqui as possibilidades de uso para acompanhamento das ações educacionais propostas.
E	**Evaluation (Avaliação)**	Nesta etapa verifica-se se os objetivos foram alcançados, erros encontrados e sugestão de melhorias para ofertas futuras. O ChatGPT pode ser muito útil para fazer uma síntese ou a análise das avaliações.

Fonte: Adaptado de Filatro (2008) e modificado pelas autoras (2023)

2.2 Progresso e Tecnologia

O conceito de progresso, associado ao desenvolvimento da civilização e cultura ocidentais desde o século XIX, revela um valor específico subjacente que representa o princípio imanente no qual a sociedade industrial moderna se desenvolve empiricamente. Marcuse (2001) faz uma distinção entre o progresso quantitativo, caracterizado pelo progresso técnico que negligencia as necessidades de liberdade e consciência humanas, e o progresso qualitativo, que representa a forma ideal de progresso - um progresso humanitário. Fica claro que o verdadeiro progresso não pode se limitar à ampliação técnica, mas deve estar relacionado ao desenvolvimento de uma nova racionalidade humana. Somente por meio da construção social mais democrática é possível alcançar a liberdade e a felicidade.

A produtividade, entendida como o aumento na produção de bens materiais e o domínio da natureza, é considerada o grande valor no progresso quantitativo e técnico. Embora tradicionalmente o progresso seja associado à satisfação de necessidades, observa-se a criação de necessidades não objetivas e relacionadas ao estilo de vida da sociedade moderna (Marcuse, 2001). Quais necessidades temos, realmente, como chegamos a tê-las, o que temos sacrificado para satisfazê-las?

A tecnologia se tornou um suporte epistemológico para a simplificação e manipulação generalizadas, muitas vezes inconscientes, que são consideradas como racionalidade. No entanto, é crucial fazer uma distinção entre razão e racionalização. A

racionalização busca aplicar uma lógica fechada e nega ou submete a realidade quando esta não se adequa a essa lógica. No contexto atual, em que as máquinas inteligentes têm um papel cada vez mais presente em nossas vidas, é importante refletir sobre os efeitos dessa simplificação e manipulação generalizadas. Embora a tecnologia traga benefícios e facilidades, há o risco de que ela reduza a complexidade do pensamento humano e leve a buscar soluções superficiais e menos refletidas, mais à reprodução do que a criação, é necessário questionar até que ponto o uso indiscriminado das máquinas inteligentes pode comprometer a capacidade humana de pensar de forma crítica, criativa e profunda (Morin, 2002). Esta é uma discussão a ser considerada quando pensamos nos usos do ChatGPT.

Com a tecnologia, inventamos modos de manipulação novos e muito sutis, pelos quais a manipulação exercida sobre as coisas implica a subjugação dos homens pelas técnicas de manipulação. Assim, fazem-se máquinas a serviço do homem e põem-se homens a serviço das máquinas. E, finalmente, vê-se muito bem como o homem é manipulado pela máquina e para ela, que manipula as coisas a fim de libertá-lo (Morin, 2002).

Os avanços tecnológicos podem resultar em uma dinâmica de subordinação entre seres humanos e máquinas. Ao mesmo tempo em que as máquinas são criadas para servir ao homem, muitas vezes ocorre uma inversão de papéis, em que as pessoas se tornam servas das máquinas. Por um lado, a tecnologia oferece inúmeras facilidades e benefícios, proporcionando maior eficiência, comunicação instantânea, acesso à informação e melhorias em diversos setores da sociedade. Por outro lado, a dependência excessiva das máquinas pode levar à perda de autonomia e controle sobre as próprias ações, além de trazer preocupações em relação à privacidade, manipulação de dados e desumanização das interações sociais.

3 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Este artigo trata-se de uma pesquisa de condição qualitativa e exploratória. Para a coleta de dados, utilizou-se a observação participante no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, durante a disciplina de Fundamentos do Design Educacional no curso de Aperfeiçoamento em Design Educacional, realizado em uma instituição pública durante o primeiro semestre de 2023.

O curso possui diversas atividades no intuito de conhecer a área de DE, competências do profissional designer educacionais e, também, sobre o Modelo ADDIE, sendo explorada a etapa de Análise dos Aprendizes.

A pesquisa foi conduzida em uma atividade específica que visava o desenvolvimento de um projeto na área de interesse do aluno, com ênfase na etapa de Análise do modelo ADDIE. Após uma apresentação síncrona do ChatGPT durante a disciplina, estimulou-se o uso dessa ferramenta na atividade proposta. A seguir, apresenta-se o enunciado da atividade proposta:

> [...] Agora que você já conhece o Modelo ADDIE, iremos escolher um projeto que deverá ser desenvolvido por você durante TODO o curso. Assim, sugerimos que seja algo em sua área de interesse e que você possa planejar para um público "real": pode ser um curso e/ou componente curricular para qualquer nível de ensino ou algum recurso didático mais específico, por exemplo, um vídeo educativo, uma animação, um infográfico, dentre outras possibilidades. O importante é você pensar em um projeto educacional que tenha um público-alvo definido.
>
> Escolhido seu tema, você deverá realizar a etapa de Análise do Modelo ADDIE. Indicamos que você utilize, também, o ChatGPT para auxiliar na elaboração da proposta.
>
> Nesta etapa, além da descrição do público-alvo, você também deverá caracterizar o tipo de Design Instrucional, tipo de curso, nível de ensino e, se for o caso, o modelo de Educação a Distância (EaD) que será utilizado.
>
> Busquemos esclarecer as indicações de acessibilidade de pessoas com deficiência em sua proposta, sugerimos a leitura do Estatuto da Pessoa com Deficiência e visualização da animação sobre Acessibilidade.
>
> Utilize as leituras sobre o ChatGPT que estão na Biblioteca Virtual, Referências Chat GPT, para visualizar como ele poderá ajudá-lo na criação do projeto.
>
> Por se tratar da última semana de curso, não haverá tempo hábil para uma discussão na turma sobre essa etapa do Projeto.

Após a apresentação da atividade, os alunos foram instruídos a incluir, no documento fornecido em formato de template para a criação de seus projetos, uma análise sobre o uso (ou não) do ChatGPT nesse processo. As informações registradas nesse material serviram como base de dados para uma reflexão sobre a introdução do ChatGPT na área de Educação a Distância (EaD) e seus principais desafios.

4 RESULTADOS

Os dados foram coletados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle da instituição pesquisada. Dos 80 participantes do curso, observou-se que, entre

os concluintes, 50% optaram por utilizar o ChatGPT, alguns de maneira superficial, fazendo apenas uma pergunta sem detalhamento e recebendo uma resposta. Outros participantes reconheceram a importância de formular perguntas específicas e aprofundar a discussão com base nas respostas recebidas.

Dentre os alunos que optaram por utilizar o ChatGPT na elaboração de seus projetos temos abaixo um resumo de suas ações:

Quadro 2 – Agrupamento das escolhas dos alunos no uso do ChatGPT

Onde indicaram usar	Como indicaram usar
Aprofundamento nos conhecimentos que possuíam da área do projeto.	Buscaram ampliar e confirmar o domínio e conhecimento sobre determinado tema. Buscaram aprofundamento em fontes de aprendizagem já disponíveis na web, com o objetivo de enriquecer a compreensão dos conteúdos que iriam abordar.
Levantamento de dados	Buscaram coletar informações e características do público-alvo, visando uma melhor compreensão e atendimento de suas demandas.
Apoio na criação de objetivos educacionais.	Buscaram elaborar uma lista de competências profissionais específicas de uma determinada área, como base para a construção dos objetivos educacionais. Buscaram criar objetivos educacionais alinhados às necessidades identificadas nos conteúdos selecionados. Buscaram aplicar a teoria estudada na melhoria da escrita dos objetivos educacionais relacionados ao conteúdo do projeto.
Apoio na criação da proposta curricular.	Buscaram subsídios e ideias para criar a matriz curricular do curso/proposta para as especificidades educacionais dos alunos
Sugestões de atividades e de metodologia de ensino.	Buscaram ampliar as estratégias de ensino em geral. Buscaram opinião sobre exercícios específicos utilizados para a construção do processo de aprendizagem dos alunos.
Apoio na construção de ações de acessibilidade nas propostas.	Buscaram ampliar as estratégias e abordagens para ensinar determinado conteúdo de forma mais acessível aos alunos com necessidades educacionais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Na primeira e mais básica forma de uso do ChatGPT está a busca por aprofundar conhecimentos prévios sobre o tema do projeto, ampliar o domínio do conteúdo e confirmar a compreensão. É preciso levantar uma discussão quanto à confiabilidade e qualidade das informações obtidas. Embora o ChatGPT possa fornecer respostas e sugestões, é importante considerar que ele é alimentado por um grande volume de dados da internet, incluindo informações que podem ser imprecisas, desatualizadas ou enviesadas. A

dependência exclusiva do ChatGPT para adquirir conhecimento pode levar a uma falta de validação crítica das informações e uma tendência a aceitar as respostas geradas pelo modelo sem questionamento adequado.

Outra ação dos alunos foi a utilização do ChatGPT para coleta de dados sobre o público-alvo do projeto. No entanto, é necessário considerar que, nessa versão o ChatGPT possuia acesso aos dados de até 2021, o que pode resultar em uma possível falta de relação com a realidade atual.

Quanto à criação de objetivos educacionais, alguns alunos recorreram ao ChatGPT para elaborar listas de competências profissionais específicas, alinhando-as aos conteúdos selecionados, e também buscaram aprimorar a redação dos objetivos educacionais. A ferramenta também foi utilizada na elaboração da proposta curricular, fornecendo subsídios e ideias para a construção da matriz curricular e para atender às especificidades educacionais de segmentos educacionais específicos.

Outra demanda identificada foi a busca por sugestões de atividades, metodologias de ensino e estratégias pedagógicas. Além disso, houve uma exploração da criação de ações de acessibilidade para atender cursistas com necessidades educacionais específicas. No entanto, é importante considerar que o ChatGPT, por si só, pode não ser suficiente para garantir a efetividade e a adequação dessas ações, sendo necessário um olhar crítico e uma avaliação criteriosa por parte dos futuros profissionais.

Apresentam-se a seguir alguns trechos obtidos por meio das postagens dos alunos, juntamente com algumas discussões correspondentes.

> O uso do ChatGPT nesta etapa inicial foi muito útil para me ajudar com a elaboração dos objetivos, mas também fiz diversas perguntas que me auxiliarão nas próximas etapas do projeto, como sugestões de atividades, conteúdos do curso, sequenciamento dos assuntos, entre outros. Também aproveitei para perguntar sobre responsividade e acessibilidade, que são dois assuntos que eu gostaria de incluir no curso com maior profundidade. As respostas são bem sistematizadas e detalhadas, e foi uma experiência muito interessante e proveitosa. Enquanto professora, sempre estou aberta a sugestões e buscando maneiras de melhorar minhas aulas e deixar as disciplinas que leciono mais completas, e foi ótimo conversar com o chat e poder aprofundar mais em determinados assuntos e ter sugestões concretas que eu poderei filtrar e adaptar (aluna, informação textual, 20/03/2023).
>
> A fim de obter melhores resultados no uso do ChatGPT na elaboração dessa proposta, percebi a necessidade de elaborar as perguntas/comandos a partir da tabela de análise [...], a relacionando com as especificidades do meu projeto e assim segui moldando a proposta (aluna, informação textual, 20/03/2023).

A análise textual das respostas dos alunos que afirmaram utilizar o ChatGPT revelou sua percepção sobre a relevância dessa ferramenta no processo de elaboração de projetos, destacando sua importância na criação, sugestões, análise e conteúdo, entre outros aspectos. Além disso, constatou-se o empenho cognitivo dos alunos durante a etapa de criação ao utilizar o ChatGPT. A aluna citada acima destacou a necessidade constante de avaliar a coerência entre as buscas realizadas e os resultados obtidos, ressaltando a importância de garantir a compreensão e relevância dos dados buscados. Essas observações corroboram a percepção sobre a relevância do ChatGPT como uma ferramenta valiosa no processo de criação de projetos educacionais, impulsionando sua reflexão crítica e contribuindo para a eficácia e qualidade dos resultados obtidos.

Já entre os alunos que optaram por não utilizar, muitos declararam que já conheciam o tema e que não viram necessidade de utilizar a ferramenta.

> Expliquei no documento que tenho conteúdo para esta e outras produções, decorrente de pesquisas relacionadas, cursos que já realizei, especializações na área, etc. Também optei por não utilizar por ter tido acesso à informações desencontradas sobre a utilização dessa ferramenta, onde vários autores que já a utilizaram em algum momento estão solicitando cuidado nesta utilização, pois detectaram "invenções" com relação a esta ferramenta em vários assuntos, infelizmente. Conversei com pessoas que atuam na área de Design que fizeram os mesmos comentários (aluno, informação textual, 20/03/2023).

O trecho em questão descreve o relato de um aluno que expressou sua falta de interesse em adquirir novos conhecimentos, dado em seu conhecimento prévio sobre o assunto e suas resistências ao uso do ChatGPT, o qual foi confirmado por meio de testes realizados. No entanto, de acordo com a análise realizada pelas autoras, esse ponto levanta uma reflexão crucial: a integração do ChatGPT nas produções de DE deve ser acompanhada por profissionais que possuam conhecimento sólido e pensamento crítico, a fim de avaliar as soluções propostas de forma adequada.

A citação subsequente evidencia a satisfação do aluno ao obter conhecimento por meio de pesquisas em fontes consideradas mais confiáveis, o que justifica sua opção de não utilizar o ChatGPT.

> Eu prefiro "garimpar" através de Bibliotecas (virtuais, presenciais); Sites de Busca de Universidades, Scielo, Google Acadêmico, etc, ler pesquisas, materiais desenvolvidos, que possam me fornecer conteúdo e respectivas autorias dando o crédito aos seus autores, mas também podendo ampliar as possibilidades através do trabalho já realizado, privilegiando-os, mas também fornecendo outros

> caminhos, outras possibilidades, provocando o leitor, o discente, a pessoa a também criar, testar, inovar em sua área de atuação (aluno, informação textual, 20/03/2023).
>
> Gosto de ler e de conhecer outras maneiras de pensar e analisá-las, verificando o que é possível fazer para melhorarmos conteúdos, apresentarmos outras possibilidades, variações, buscando sempre a qualidade do resultado, mas também conhecermos as não conformidades, as variáveis envolvidas, os desafios imaginados ou não e ampliar as competências, habilidades numa construção coletiva (aluno, informação textual, 20/03/2023).

Diante do exposto, apesar de um estudo introdutório sobre a temática apresentada, observa-se que na área de educação haverá um longo caminho sobre o uso do ChatGPT, algumas instituições de ensino chegaram a proibir seu uso (Business Insider, 2023) e, depois, mudaram de ideia. É necessário ter clareza que essa ferramenta não é uma ferramenta de busca melhorada e sim uma inteligência artificial, que por meio de suas bases de dados e de inferência constrói respostas e que nem sempre são verdadeiras conforme já noticiado em alguns veículos de comunicação.

Há uma crescente importância da tecnologia digital em nossa sociedade, inclusive na área de educação profissional, em que se busca preparar o aluno para o trabalho as IA podem facilitar vários processos de produção, reduzindo custo e tempo. Entretanto, é preciso considerar que os progressos tecnológicos podem gerar uma dinâmica de subordinação, tanto entre humanos quanto entre humanos e máquinas (Sondermann *et al*, 2014; Marcuse, 2001). O avanço do desenvolvimento tecnológico e inteligências artificiais como o ChatGPT oferecem uma variedade de facilidades e benefícios, maior eficiência e avanços em diferentes setores da sociedade. No entanto, essa dependência social pode acarretar a perda de autonomia, liberdade e aumento das desigualdades sociais, levantando preocupações sobre privacidade, manipulação de dados e desumanização das interações sociais. Um caminho, frente às possibilidades do ensino, é garantir a reflexão e crítica sobre o uso ético e responsável do ChatGPT. Foi nessa proposta que as pesquisadoras da disciplina encararam o desafio de instigar os alunos ao uso do ChatGPT, de uma forma crítica e reflexiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o ChatGPT apresente potencial para ampliar conhecimentos e oferecer sugestões, é crucial atentar para as limitações inerentes à ferramenta. Suas respostas são geradas a partir de um vasto conjunto de dados disponíveis na internet, podendo conter informações imprecisas, desatualizadas ou enviesadas. Além disso, o modelo utilizado à época, o GPT-3.5 havia sido treinado com dados até 2021, o que restringia sua capacidade de refletir eventos ou conteúdos posteriores a esse período. Uma utilização acrítica e baseada exclusivamente no ChatGPT, sem devida verificação das informações fornecidas, poderia (e ainda pode) levar à incorporação de dados equivocados no projeto educacional. Desse modo, é fundamental manter uma postura de análise crítica perante os resultados gerados pela IA, utilizando-a como apoio e inspiração, mas sempre confrontando suas sugestões com fontes confiáveis e atualizadas antes de integrá-las ao DE.

Esse artigo teve como objetivo avaliar pontos e contrapontos do ChatGPT para a área de Design Educacional, conclui-se que é possível utilizá-lo, desde que seja o desejo do profissional em seu processo de criação. A análise dos relatos dos alunos revelou a percepção sobre a relevância do ChatGPT como uma ferramenta interessante no processo de criação de projetos educacionais, impulsionando a reflexão crítica e contribuindo para a qualidade dos resultados obtidos. No entanto, alguns alunos optaram por não utilizar a ferramenta, citando seu conhecimento prévio sobre o tema e preocupações com a confiabilidade. Essas perspectivas ressaltam a importância de profissionais com pensamento crítico e conhecimento sólido para avaliar adequadamente as soluções propostas pelo ChatGPT.

O ChatGPT e as diversas ferramentas oriundas da IA vieram de uma forma rápida e acessível para os alunos que possuem acesso à Internet. Convém, registrar que os docentes, na ocasião, não haviam tido formação específica sobre as ações das IA no ensino, o ChatGPT já está disponível e é utilizado pelos alunos.

Se bem utilizado o ChatGPT pode auxiliar em ideias criativas para o desenvolvimento de produtos educacionais. E o docente, a partir do seu contexto de aprendizagem em serviço, conhecendo o perfil de seus alunos, poderá avaliar o melhor caminho a ser percorrido. O contexto poderá legitimar a cooperação e o protagonismo do aluno com a efetiva mediação docente nos processos de ensino-aprendizagem.

Como todo estudo exploratório, este trabalho apresenta limitações decorrentes de seu alcance institucional e temporal. A pesquisa foi realizada em uma única instituição pública, focada em um curso de aperfeiçoamento em Design Educacional, com coleta de dados concentrada no primeiro semestre de 2023, período imediatamente posterior ao lançamento do ChatGPT. Esses recortes delimitam os achados e podem limitar a generalização das conclusões para outros contextos educacionais ou momentos distintos da evolução das tecnologias de IA.

Seria interessante que investigações futuras sejam conduzidas em cenários educacionais variados, abrangendo diferentes níveis de ensino, disciplinas e períodos posteriores, a fim de aprofundar a compreensão sobre o uso do ChatGPT (e ferramentas de IA semelhantes) no DE. Diante destes limites identificados, sugerem-se para pesquisas futuras: realizar estudos longitudinais para observar o impacto do uso do ChatGPT ao longo de todas as fases do modelo ADDIE e Investigar a percepção e o engajamento de docentes sobre o uso do ChatGPT ou de outras IAs em seus processos formativos.

REFERÊNCIAS

SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro *et al*. **O design educacional inclusivo frente a heterogeneidade no perfil dos alunos professores em formação para educação a distância**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014.

ALI, Stephen R. et al. **Using ChatGPT to write patient clinic letters**. The Lancet Digital Health, 2023. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2589750023000481l. Acesso em: 12 jul. 2023.

BROWN, T. et al. **Language models are few-shot learners**. 2020.

BUSINESS INSIDER. **ChatGPT is being used in schools and colleges to ban plagiarism and misinformation**. 2023 Disponível em: https://www.businessinsider.com/chatgpt-schools-colleges-ban-plagiarism-misinformation-education-2023-1?op=1 Acesso em: 11 jul. 2023.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência:** edição revista e modificada pelo autor; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OPENAI. **GPT-4o**. Disponível em: https://openai.com/pt-BR/index/gpt-4-research/. Acesso em: 25 ago. 2024.

ROMISZOWSKI, Hermelina Pastor. **Referenciais de qualidade no design instrucional**. Revista ABED, v. 9, 2011.

Sobre os autores

Rutinelli da Penha Fávero
Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), coordenadora de Tecnologias Educacionais (CGTE) e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia do IFES.
E-mail: rutinelli@ifes.edu.br

Danielli Veiga Carneiro Sondermann
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professora titular do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), atuando no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) desde 2006. Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional do Ifes desde julho de 2024 e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Design Educacional e Inclusão.
E-mail: danielli@ifes.edu.br

Renata Resstel
Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Uenf, mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (EDUCIMAT/IFES), Gerente de Educação Profissional, professora e coordenadora geral do Pronatec FIC na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional (SECTI/ES) e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Design Educacional e Inclusão.
E-mail: reresstel@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO NORTE DO BRASIL: O CASO DO IFRR/CBVZO

Aldaires Aires da Silva Lima
Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste)

Francielio Santana Brasil
Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste)

Luana Firmino Lobo
Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste)

Aline Lima Soares da Costa
Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste)

RESUMO Este estudo objetivou analisar a atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste (IFRR/CBVZO) na oferta de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD) e na promoção de educação na região norte do país. Para isso, este trabalho abordou reflexões acerca dessa oferta, a partir da experiência no acompanhamento pedagógico dos cursos nessa modalidade, desde de 2022, ano em que o *campus* iniciou a primeira turma da pós-graduação em Educação Empreendedora na modalidade EaD. A partir dessa primeira oferta, a unidade ampliou o número de vagas na EaD, com mais uma turma de pós-graduação e a primeira turma de graduação na modalidade. Embora tenha tido ótimos índices de conclusão nas primeiras ofertas, com 78% na primeira oferta da pós-graduação e 72% na segunda, o IFRR/CBVZO não deixou de enfrentar questões relacionadas à evasão e retenção escolar, principalmente no contexto em que o *campus* está inserido. A partir do acompanhamento pedagógico realizado junto às primeiras turmas de cursos na modalidade EaD ofertados pelo *campus*, foi identificado que as principais causas de evasão escolar apontadas pelos estudantes estavam associadas a dificuldades para conciliar o curso com o trabalho; à falta de identificação com o curso; a dificuldades para acompanhar a modalidade EaD; à metodologia docente (não se adaptou à metodologia docente); a questões de saúde pessoal ou de pessoa da família; a dificuldades no acesso à internet; à falta de tempo para conciliar trabalho e estudo; e ao envolvimento em outros cursos presenciais ou a distância. A atuação dos tutores destacou-se como fator determinante para a permanência e êxito dos estudantes, evidenciando que sua ausência ou descontinuidade do atendimento junto às turmas, acentuou os índices de evasão. Acredita-se que com a oferta de cursos EaD, no contexto da Amazônia brasileira, o IFRR/CBVZO está cumprindo seu papel como agente de transformação social, promovendo uma educação mais justa e acessível a todos, como estabelece a lei de criação dos IFs.

Palavras-chave: Educação a Distância. Acompanhamento Pedagógico. Evasão escolar. Mediação Pedagógica.

RESUMEN Esta investigación tuvo como objetivo analizar la actuación del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste (IFRR/CBVZO) en la oferta de corsos en la modalidad de Educación a la Distancia EaD y en la promoción de educación en la región norte del país. Para tanto, el trabajo abordó reflexiones de esta oferta, a partir de la experiencia en el acompañamiento pedagógico de los corsos en esta modalidad, desde el año 2022, año en que el campus empezó su primera clase de postgrado en Educación Emprendedora. A partir de esta primera oferta, la unidad de enseñanza amplió el número de vagas en la EaD, con más de una clase de

CC BY

postgrado y la primera clase de grado en la modalidad. Mientras haya tenido óptimos índices de conclusión en las primeras ofertas, con 78% en la primera clase de postgrado, y 72% en la segunda, el IFRR/CBVZO no dejó de enfrentar cuestiones relativas a la evasión y retención escolar, principalmente en el contexto en que el campus está puesto. A partir del acompañamiento pedagógico realizado junto a las primeras clases en la modalidad EaD ofertados por el Campus, fue identificado que las principales dificultades para conciliar el corso con el trabajo; la falta de identificación el corso con el trabajo; la falta de identificación con el corso; las dificultades para acompañar la modalidad EaD; La metodología de enseñanza (no consiguió adaptarse a la metodología de enseñanza); las cuestiones de salud personal o de persona de la familia; la dificultad en el acceso a la internet; la falta de tiempo para conciliar trabajo y estudio; y al envolvimiento en otros corsos presenciales o a distancia. La actuación de los tutores destacó como un factor determinante para la continuación y éxito de los estudiantes, evidenciando que su falta u descontinuación del atendimiento junto a las clases, acentuó los índices de evasión. Creen que con la oferta de corsos EaD en contexto de Amazonia brasileña, el IFRR/CBVZO está cumpliendo con su papel como institución de transformación social, promoviendo una educación más justa y accesible para todos, como establece la ley de creación de los IFs.

Palabras clave: Educación a Distancia. Seguimiento Pedagógico. Deserción Escolar. Mediación Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Após a pandemia da Covid-19, a Educação a Distância (EaD) cresceu significativamente, e muito disso se deu em razão das instituições de ensino ampliarem o número de vagas para ingresso em cursos ofertados nesta modalidade. No Brasil, segundo Silva e Coutinho (2024, p. 3715), o crescimento significativo da EaD, na época da pandemia:

> [...] trouxe à tona uma série de desafios, como a necessidade de garantir a qualidade do ensino, a inclusão digital e a superação de barreiras tecnológicas. A desigualdade de acesso à internet e a equipamentos adequados impactou diretamente a participação de determinados grupos sociais, ressaltando a importância de políticas públicas que promovam a inclusão educacional.

Esses desafios pontuados pelos autores já eram realidade em muitas regiões, principalmente naquelas localizadas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, o advento da pandemia deixou ainda mais latente essa situação vivida por milhares de brasileiros. Assim, diante desse contexto, a EaD expandiu-se significativamente, mesmo sem o implemento de políticas que pudessem superar as barreiras tecnológicas e educacionais.

O crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD na época e após a pandemia, deu-se principalmente nos cursos de nível superior. Os resultados do último Censo da Educação Superior de 2023, publicado em 2024, indicam que, entre 2013 e 2023, houve um aumento de 543% de ingressos nos cursos de graduação a distância

(Brasil, 2024a). O mesmo pôde-se observar em relação às matrículas na modalidade, enquanto que nos cursos presenciais, as matrículas não tiveram crescimento, e sim, queda de -17,7%, na EaD, cresceram 325,9% (Brasil, 2024a).

Ainda de acordo com Censo da Educação Superior de 2023, “após queda ocorrida em 2016, o número de concluintes da modalidade a distância teve uma oscilação positiva nos anos subsequentes, até 2021, aumentando a sua participação de 19,7% em 2016 para 43,0% em 2023” (Brasil, 2024a, p. 26).

No entanto, embora os dados do último censo da educação superior indiquem um aumento significativo na oferta e nas matrículas em cursos na modalidade EaD, o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2023, com base nos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação, acompanhados ao longo da última década (2014-2023), revelam um alto índice de desistência nessa modalidade. Segundo o resumo, a taxa de desistência na EaD é de 66%, enquanto na modalidade presencial é de 58% (Brasil, 2024b). O mesmo padrão se observa em relação à conclusão do curso, o que “pode-se dizer que, ao longo do período, a desistência é maior na modalidade a distância e, em contrapartida, a conclusão é maior na modalidade presencial” (Brasil, 2024b, p. 35).

O resumo aponta ainda que, o ingressante da EaD possui idade mais avançada quando comparado ao do presencial. De acordo com o resumo, o estudante ingressante na EaD possui idade média de 31 anos, enquanto o que ingressa nos cursos presenciais, tem em média 24 anos (Brasil, 2024b). Já entre os concluintes esse padrão se repete, ou seja, a diferença de idade permanece, enquanto a média de idade dos concluintes de graduação na modalidade presencial é de 28 anos, na EaD esse número é de 35 anos (Brasil, 2024b).

Moran (2007), destaca que, embora a conectividade abra muitas possibilidades de aprendizagem, ainda levará algum tempo até democratizá-la, uma vez que ela é um processo caro e desigual. Com base nas observações do autor, trazendo para o contexto da região norte do Brasil, essa democratização da conectividade é ainda mais desafiadora e desigual, em razão de vários fatores, como os geográficos e de vulnerabilidade social.

Embora a oferta da EaD no Brasil enfrente diversos desafios, principalmente relacionados à desigualdade no acesso à internet de qualidade, é nas regiões mais isoladas que essa discrepância fica mais evidente, como na região amazônica. Sousa e Colares (2022, p. 6), destacam que a educação na Amazônia tem [...] “as piores taxas de

investimento no setor educacional, com baixos índices de progresso social, analfabetismo, pobreza, aliados à falta de oportunidades para a população, o que impacta diretamente no acesso e na qualidade de ensino".

Discutindo as particularidades da educação na região amazônica, Zenha e Lopes (2024, p. 137) destacam que:

> Considerando a inegável complexidade dos territórios amazônicos, tomando por base apenas os fatores geográfico e logístico de cobertura de internet, fica evidente a necessidade de repensar os fundamentos da oferta de atendimento escolar, inclusive da própria EaD, pois para pensar a educação a distância é preciso olhar para esses territórios mais remotos do país que trazem novos/velhos desafios para a nossa imaginação. Nesse sentido, além das questões históricas de exclusão e, no caso da EaD, a exclusão educacional e as desigualdades socioeducacionais no desenvolvimento sociotécnico, temos agora os desafios da exclusão digital.

Ainda no contexto da região Norte, segundo os autores, essa exclusão ficou ainda mais escancarada durante a pandemia. No entanto, segundo Zenha e Lopes (2024), após o término do período pandêmico, essa questão foi passada ou esquecida, além disso, há outra questão:

> [...] a diversidade socioantropológica das populações amazônicas, aspecto que consideramos igualmente decisivo para a democratização do acesso à educação escolar com justiça social e equidade, precisamos pensar em ribeirinhos, camponeses, indígenas e nos habitantes das cidades com suas dinâmicas, contradições e desafios (Zenha e Lopes, 2024, p. 138).

Diante desse contexto, marcado por diversos desafios, exclusões e pela complexidade social, a presença de instituições de ensino comprometidas com a democratização do acesso à educação de qualidade na região amazônica, torna-se extremamente relevante e em muitos casos, a única oportunidade para o acesso à educação de qualidade, principalmente para aqueles que querem cursar o ensino superior. É nesse sentido que Sousa e Colares (2022, p. 8) destacam:

> [...] a importância e a defesa da educação para o desenvolvimento econômico como condição de combate às desigualdades sociais a partir de um plano nacional de desenvolvimento efetivo, principalmente, em melhores condições de vida, oportunidades igualitárias, em especial, o respeito à natureza, aos povos e às diversas culturas, contrariando um desenvolvimento excludente, baseado nos interesses capitalistas.

É nessa conjuntura que, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criado por meio da Lei nº 11.892/2008, destaca-se como agente de

transformação social brasileiro, principalmente em regiões marcadas por desigualdades socioeconômicas, como é o caso da região amazônica.

O IFRR, em algumas localidades do estado roraimense, representa a única possibilidade concreta de acesso à educação, seja ela técnica ou de nível superior, especialmente nos municípios do interior e em áreas de difícil acesso, como o baixo Rio Branco, uma das regiões ribeirinhas de Roraima. Nesse sentido, a presença do IFRR nessas áreas tem sido fundamental para a interiorização e oferta de educação de qualidade, fortalecendo assim o desenvolvimento local.

Dessa forma, quando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste (IFRR/CBVZO) inicia em 2022, a oferta da pós-graduação em Educação Empreendedora na modalidade EaD reafirma seu compromisso social com a oferta da educação pública, de qualidade e acessível.

A oferta inicial, em 2022, compreendeu os municípios de Boa Vista e Mucajaí. Após o sucesso dessa oferta, o campus ampliou sua área de atuação. Hoje o IFRR/CBVZO atua no município de Boa Vista, com oferta de cursos na modalidade a distância e presenciais, bem como em outros sete, dos quinze municípios do estado. São eles: Alto Alegre, Cantá, Caroebe, Caracaraí, Mucajaí, Rorainópolis e São João da Baliza. Os municípios localizados no sul do estado - Rorainópolis, São João da Baliza e Caroebe - são os mais desafiadores para a oferta da EaD, uma vez que ficam distantes da capital roraimense, apresentando desde desafios logísticos até questões relacionadas à conectividade e à infraestrutura.

Considerando o contexto apresentado, este artigo objetivou analisar a atuação do IFRR/CBVZO na oferta de cursos na modalidade EaD e na promoção de educação na região norte do país. Para isso, este trabalho abordou reflexões acerca dessa oferta, a partir da experiência no acompanhamento pedagógico dos cursos nessa modalidade.

Este trabalho é baseado em análises realizadas a partir das observações efetuadas ao longo do acompanhamento pedagógico dos cursos na modalidade EaD ofertados pelo IFRR/CBVZO. Reúne observações realizadas desde o ano de 2022 e apresenta as estratégias que o *campus* adotou para minimizar os índices de evasão e de retenção escolar, como também reflexões acerca dos desafios da oferta da EaD no extremo norte do Brasil.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No estado de Roraima, a expansão da EaD não foi diferente do resto do Brasil, especialmente após a pandemia da Covid-19. Vian e Almeida (2025), discutindo a expansão da oferta de cursos de nível superior na modalidade EaD, especialmente em áreas onde o ensino presencial possui menor abrangência, como nos estados do Acre, Roraima e Rondônia, destacam que:

> Tal expansão parece atender à demanda por educação superior em regiões historicamente menos favorecidas, muitas vezes distantes dos grandes centros urbanos. A maior densidade de cursos EAD em comparação com os presenciais sugere que, para além da localização geográfica, há uma demanda reprimida que encontra nos cursos a distância a única opção de acesso ao ensino superior (Vian e Almeida, 2025, p. 852).

O IFRR/CBVZO começou a oferta de cursos na modalidade EaD no ano de 2022, inicialmente por meio de convênio firmado com a prefeitura de Mucajaí, um dos municípios do estado de Roraima. A partir do sucesso da primeira experiência, a unidade submeteu dois projetos pedagógicos de cursos nos editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), um de graduação em Tecnologia em Gestão Pública e outro de pós-graduação em Educação Empreendedora.

O IFRR/CBVZO viu no crescimento da modalidade, a oportunidade de expandir a oferta de seus cursos no estado. Dessa forma, desde 2022 vem atuando na oferta de cursos na modalidade EaD. Desde então, tem aumentado o número de vagas em cursos na modalidade e alcançado diversas áreas do estado, inclusive as de difícil acesso, como os municípios do sul de Roraima.

Embora tenha tido ótimos índices de conclusão nas primeiras ofertas, com 78% na primeira oferta da pós-graduação e 72% na segunda, o IFRR/CBVZO ainda enfrenta dificuldades relacionadas à evasão e retenção escolar, principalmente no contexto em que o *campus* está inserido.

Localizado no extremo norte do Brasil, região amazônica, Roraima enfrenta problemas energéticos, de acesso à internet e com regiões de difícil acesso, muitas vezes isoladas geograficamente, especialmente no período chuvoso (Lima *et al*., 2023). É nesse período que o estado enfrenta seus maiores desafios, principalmente relacionado ao

transporte e à conectividade, impactando diversos setores, como o comércio e os serviços públicos.

Esses desafios logísticos e de conectividade enfrentados pelas instituições de ensino, como o IFRR/CBVZO se somam a outros fatores mais amplos e recorrentes nos cursos a distância, conforme apontam Mendes *et al.* (2024). Os autores destacam que a evasão na EaD não pode ser explicada apenas por questões técnicas ou geográficas, mas também por elementos de ordem socioeconômica, pela limitação no uso adequado das tecnologias educacionais e pela carência de interações significativas entre os atores do processo educativo. Para os autores, o estudo por meio da EaD, muitas vezes solitário, pode gerar no estudante o sentimento de isolamento e de não pertencimento à comunidade, o que pode gerar desestímulo para continuidade dos estudos.

Para Lima (2025, p. 10):

> Um fator importante na educação a distância é a falta de interação pessoal, que pode aumentar a sensação de isolamento e enfraquecer o vínculo com a instituição. Apesar da flexibilidade que esse formato proporciona, muitos alunos se sentem distantes dos objetivos do curso, afetando a sua motivação e permanência. A falta de suporte pedagógico adequado e a escassez de interações mediadoras agravam essa situação, demandando uma revisão das estratégias educacionais adotadas.

Souza *et al.* (2024), em uma revisão literária de estudos realizados entre os anos de 2016 a 2020, inseridos no repositório do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PICT-EAD) do Congresso Internacional de Educação a Distância (CIAED) e vinculados à Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), identificou que as principais causas de evasão nos cursos a distância, estão relacionadas à falta de tempo para os estudos, não atendimento de expectativas, problemas financeiros, pouco engajamento, dificuldade de adaptação, falta de apoio e interação institucional e conexão de acesso ruim, bem como falta de equipamentos necessários para acessos virtuais.

Os resultados da pesquisa de Souza *et al.* (2024) se assemelham às observações realizadas durante o acompanhamento pedagógico junto aos cursos na modalidade EaD ofertados pelo IFRR/CBVZO. Com base no acompanhamento pedagógico, identificou-se que as principais causas de evasão escolar apontadas pelos estudantes estavam relacionadas a dificuldades para conciliar o curso com o trabalho; à falta de identificação com o curso; a dificuldades para acompanhar a modalidade EaD; à metodologia docente (não se adaptou à metodologia docente); a questões de saúde pessoal ou de pessoa da

família; a dificuldades no acesso à internet; à falta de tempo para conciliar trabalho e estudo; e ao envolvimento em outros cursos presenciais ou a distância.

Diante desse cenário, a equipe multidisciplinar, que acompanhou a oferta dos primeiros cursos EaD ofertados pelo *campus*, implementou diversas estratégias como a busca ativa dos estudantes em situação de risco, flexibilização de prazos para entrega das atividades, reoferta de componentes curriculares, uso de ferramentas complementares ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)/Moodle, como o WhatsApp e e-mail, além do monitoramento individual via AVA/Moodle.

Essa mediação, principalmente por meio da busca ativa, foi um dos fatores primordiais para o número significativo de concluintes das duas primeiras turmas de pós-graduação na modalidade EaD ofertada pelo *campus*. Por meio dessa estratégia, o IFRR/CBVZO conseguiu reduzir os índices de evasão e resgatar estudantes, que reingressaram e conseguiram concluir o curso.

Lima (2025, p. 20), em um estudo realizado no qual examinava como as formas de ensino presencial e a distância afetam as taxas de desistência acadêmica nas instituições de ensino superior públicas do Brasil, no intervalo de 2015 a 2025, identificou que:

> As análises comparativas dos dados demonstram que a EaD apresentou índices superiores em todos os anos examinados, especialmente em 2020 e 2021, quando a evasão ultrapassou 45%, em oposição a aproximadamente 25% nas aulas presenciais. Esses dados evidenciam uma fragilidade estrutural que impacta diretamente na capacidade da EaD de não apenas proporcionar acesso, mas também assegurar a continuidade e o êxito dos alunos durante sua trajetória formativa.

Ainda abordando as estratégias utilizadas pela equipe multidisciplinar dos cursos de EaD ofertados pelo IFRR/CBVZO para minimizar os índices de evasão, foram realizadas trocas do professor que apresentava alto índice de reprovação no componente curricular que ministrava, mudança de tutor que apresentava pouca atuação junto aos estudantes, troca de tutor com baixa interação e acompanhamento dos estudantes. Também realizou-se o acompanhamento via AVA/Moodle para identificar quais estudantes não estavam acessando às salas/atividades, atendimento aos estudantes de forma coletiva e individual, e acompanhamento ao docente, por meio do seu planejamento e da construção da sala de aula no AVA/Moodle.

Além das abordagens já listadas, a atuação dos tutores também foi um dos fatores que contribuíram para o sucesso do bom índice de concluintes das primeiras ofertas dos

cursos na modalidade EaD pelo IFRR/CBVZO. Esse aspecto se mostrou decisivo na permanência e êxito dos estudantes. Sempre que houve interrupção no acompanhamento tutorial, como no caso da segunda oferta da graduação, quando alguns polos passaram por trocas de tutores, foi percebido um aumento significativo nos casos de desistência e reprovação. A chegada de um novo tutor exigia tempo para ambientação com o AVA/Moodle e com a turma, o que criava lacunas no processo de mediação pedagógica. Esses episódios reforçam a importância de manter o vínculo contínuo entre tutor e estudante, como elemento essencial para o engajamento, a orientação e a permanência ao longo do curso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios enfrentados pelo IFRR/CBVZO, que perpassam desde situações de evasão e retenção escolar até desafios estruturais como problemas energéticos, de acesso à internet e com regiões de difícil acesso, a atuação da equipe multidisciplinar no acompanhamento dos cursos EAD, ao realizar ações de acompanhamento contínuo, contribuiu significativamente para a permanência e êxitos dos estudantes. Tais ações como a busca ativa dos estudantes em situação de risco de evasão, flexibilização de prazos para entrega das atividades, reoferta de componentes curriculares, uso de ferramentas complementares ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)/Moodle, como o WhatsApp e e-mail, e o monitoramento individual via AVA/Moodle, possibilitam realizar as intervenções necessárias para reduzir os índices de evasão e retenção nos cursos.

Por fim, os resultados obtidos nas primeiras experiências com EaD no IFRR/CBVZO evidenciam o papel fundamental da instituição como promotora de acesso à educação superior em uma região onde esse direito ainda encontra inúmeros obstáculos. A continuidade e o fortalecimento dessa modalidade, especialmente com estratégias pedagógicas sensíveis às realidades locais, contribuem de forma concreta para ampliar as oportunidades educacionais na Amazônia, cumprindo o compromisso institucional de promover inclusão, desenvolvimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. E. A.; SILVA, J. A. da. Superando desafios de evasão na EAD: Um Relato de Experiência à Luz da Tutoria. **RENOTE, Porto Alegre**, v. 22, n. 2, p. 141–147, 2024. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/142545. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 18 de jul. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 18 de jul. de 2025.

LIMA, A. A. da S. COSTA, A. L. S. da; SOUZA, M. da S. Pós-graduação em Educação Empreendedora a distância no estado de Roraima: um relato de experiência. **Anais** [...]. 20º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e o 9º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/118/22. Acesso em: 18 de jul. de 2025.

LIMA , R. S. de S. A influência da modalidade de ensino presencial e da educação a distância na evasão acadêmica no Brasil: uma análise estatística de séries temporais de 2015 a 2025. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, 2025. Disponível em: https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/1147. Acesso em: 19 jul. 2025.

MENDES, L. K. de A.; QUEIROZ, M. E. B.; MIKUSKA, M. I. S.; PRADO, M. E. B. B. Deixar de estudar: um breve estudo sobre a evasão no ensino superior EaD. In: BESSA, D. V. B.; CARVALHO, D. F.; DIAS, F. A. da S. (org.). **Coletânea de artigos científicos** – 2021. Londrina: Editora Científica, 2024. v. 1.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, J. A. S. G. da; COUTINHO, D. J. G. Crescimento do Ensino à Distância após a pandemia. **Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v. 10, n. 10, out. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16300/8896. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

SOUZA, A. J. de.; VOLTOLINI, A. G. M. F. da F.; CRUZ, S. A. G. da. Evasão na Educação a distância: abordagem relacional. In: BESSA, D. V. B.; CARVALHO, D. F.; DIAS, F. A. da S. (org.). **Coletânea de artigos científicos** – 2021. Londrina: Editora Científica, 2024. v. 1.

SOUSA, E. C. de V. T.; COLARES, A. A. Amazônia brasileira: educação e contexto. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, vol. 7, n 1. p. 01– 18, 2022. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10633/7931. Acesso em: 25 de jul. de 2025.

VIAN, H. C.; ALMEIDA, A. S. Difusão territorial de cursos a distância no Brasil: o caso das licenciaturas em geografia. **Anais** [...]. V Seminário Desafios do Trabalho e Educação: Trabalho com Direitos, Educação Pública e Meio Ambiente. Uberlândia: Navegando Publicações, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/392237688_Difusao_territorial_de_cursos_a_distancia_no_Brasil_o_caso_das_licenciaturas_em_Geografia. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

ZENHA, L.; LOPES, R. Entre rios, veredas e florestas: educação a distância e acesso à formação superior na Amazônia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 45, 2024. Disponível: https://www.scielo.br/j/es/a/h9W6JQZqB7564nL3ytcVP8M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 de jul. de 2025

Sobre os autores

Aldaires Aires da Silva Lima
Licenciada em Ciências Biológicas (UFRR). Mestre em Educação (UFRRJ). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste
E-mail: aldaires.lima@ifrr.edu.br

Francielio Santana Brasil
Estudante do curso de Gestão Pública na modalidade EaD do Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste
E-mail: francielio.santanabrasil@gmail.com

Luana Firmino Lobo
Graduação em Pedagogia (IFPA) Mestre em Educação (UFRRJ). Pedagoga do Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista Zona Oeste
E-mail: luana.lobo@ifrr.edu.br

Aline Lima Soares da Costa
Licenciada em Letras Espanhol e Literatura Hispânica (IFRR). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFRR). Coordenadora de Educação a Distância do IFRR/*Campus* Boa Vista Zona Oeste
E-mail: aline.costa@ifrr.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A MATERIALIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EAD DA UNEMAT: DESAFIOS, CONQUISTAS E PERSPECTIVAS

THE MATERIALIZATION OF STUDENT ASSISTANCE IN UNEMAT'S EAD COURSE: CHALLENGES, ACHIEVEMENTS AND PERSPECTIVES

LA MATERIALIZACIÓN DE LA ASISTENCIA ESTUDIANTIL EN EL CURSO EAD DE LA UNEMAT: RETOS, LOGROS Y PERSPECTIVAS

Suzely Paesano Neves
Universidade do Estado de Mato Grosso

Taisir Mahmudo Karim
Universidade do Estado de Mato Grosso

Jefferson Paizano Neves
Instituto Federal de Mato Grosso

Leila Valderes de Souza Gattass
Universidade do Estado de Mato Grosso

Estevan Marcio Riba de Neira Melgar
Universidade do Estado de Mato Grosso

João Paulo da Silva Poquiviqui
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO. A assistência estudantil na modalidade EaD é o tema central do presente estudo, que parte da seguinte questão-problema: de que maneira a assistência estudantil tem se materializado na EaD da DEAD/UNEMAT? No qual se buscou analisar de que maneira a assistência estudantil tem se materializado aos acadêmicos dos cursos de graduação em EAD da DEAD/UNEMAT, conhecendo os desafios, conquistas e impactos na permanência e conclusão do curso. Os caminhos metodológicos adotados foram pesquisa documental realizada em normativas institucionais que regulamentam o Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UNEMAT e pesquisa campo através da aplicação de questionário aos acadêmicos beneficiários da bolsa auxílio alimentação de 2021 a 2025, sendo as respostas categorizadas e geradas nuvens de palavras. Apresentou-se como resultado principal deste estudo a constatação de que as políticas de assistência estudantil vêm se materializando na EaD nos últimos cinco anos, demostrando contribuir diretamente com a permanência acadêmica nos cursos de graduação vinculados a DEAD/UNEMAT, contudo é visível o anseio dos acadêmicos pela bolsa auxílio-transporte, que vem sendo suprida paliativamente pela bolsa auxílio-alimentação. Conclui-se com a pesquisa que há a necessidade de ampliação da assistência estudantil destinada aos acadêmicos da EaD, como forma de atendimento as especificidades deste

CC BY

público e como também promover justiça social e equidade no que tange ao acesso e permanência.

Palavras-chave: Assistência. Estudantil. Vulnerabilidade. EaD. Permanência.

ABSTRACT. Student assistance in distance learning is the central theme of this study, which begins with the following question: how has student assistance materialized in DEAD/UNEMAT's distance learning program? The study sought to analyze how student assistance has materialized for students in DEAD/UNEMAT's undergraduate distance learning programs, understanding the challenges, achievements, and impacts on retention and course completion. The methodological approaches adopted were documentary research conducted on institutional regulations governing UNEMAT's Student Assistance Program (PAE) and field research through a questionnaire administered to students receiving food assistance grants from 2021 to 2025. The responses were categorized and word clouds generated. The main result of this study was that student assistance policies have been implemented in distance learning over the past five years, demonstrating a direct contribution to academic retention in undergraduate programs affiliated with DEAD/UNEMAT. However, students' desire for transportation assistance is evident, which has been temporarily covered by food assistance. The research concludes that there is a need to expand student assistance for distance learning students to meet the specific needs of this population and to promote social justice and equity in access and retention.

Keywords: Assistance. Student. Vulnerability. Distance Learning. Permanence.

RESUMEN. La asistencia estudiantil en la educación a distancia es el tema central de este estudio, que parte de la siguiente pregunta: ¿cómo se ha materializado la asistencia estudiantil en el programa de educación a distancia de DEAD/UNEMAT? El estudio buscó analizar cómo se ha materializado la asistencia estudiantil para los estudiantes de los programas de educación a distancia de pregrado de DEAD/UNEMAT, comprendiendo los desafíos, los logros y el impacto en la retención y la finalización de los cursos. Los enfoques metodológicos adoptados fueron una investigación documental sobre la normativa institucional que rige el Programa de Asistencia Estudiantil (PAE) de UNEMAT y una investigación de campo mediante un cuestionario aplicado a estudiantes que recibieron becas de asistencia alimentaria entre 2021 y 2025. Las respuestas se categorizaron y se generaron nubes de palabras. El principal resultado de este estudio fue que en los últimos cinco años se han implementado políticas de apoyo estudiantil en la educación a distancia, lo que demuestra una contribución directa a la retención académica en los programas de pregrado afiliados a DEAD/UNEMAT. Sin embargo, es evidente el deseo de los estudiantes de recibir apoyo para el transporte, que se ha visto temporalmente cubierto por la asistencia alimentaria. La investigación concluye que es necesario ampliar el apoyo estudiantil para los estudiantes de educación a distancia para satisfacer las necesidades específicas de esta población y promover la justicia social y la equidad en el acceso y la retención.

Palabras clave: Asistencia. Estudiante. Vulnerabilidad. Educación a distancia. Permanencia.

1 INTRODUÇÃO

A oferta de ensino na modalidade a distância na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) iniciou-se no ano de 1995 por meio de uma pareceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Com a criação da Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD) da UNEMAT em 2010, ocorre a integração da instituição ao Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertando cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação *lato sensu* (UNEMAT, 2025).

Atualmente a DEAD/UNEMAT está presente em 26 polos de apoio presencial, atendendo aproximadamente 2.000 alunos nos cursos de graduação em Tecnologia de Gestão de Cooperativas, Administração Pública, Educação Física, Artes Visuais, História, Letras (nas habilitações em Língua Inglesa e em Língua Espanhola), Matemática e Pedagogia, além de cerca de 732 alunos nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Cooperativismo Solidário, Educação Especial e Inclusiva, Preceptoria em Saúde Multiprofissional e Tecnologias Digitais e Educação Aberta.

Por meio do Ensino a Distância, a DEAD/UNEMAT atende a demanda social de acessibilidade ao ensino público e gratuito, e as camadas da sociedade excluída pelas condições sociais, espaciais ou temporais. Sendo assim, de que maneira a assistência estudantil tem se materializado na EaD da DEAD/UNEMAT?

O presente estudo busca analisar de que maneira a assistência estudantil tem se materializado aos acadêmicos dos cursos de graduação em EaD da DEAD/UNEMAT, conhecendo os desafios, conquistas e impactos na permanência e conclusão do curso. A análise documental e a pesquisa campo foram as metodologias que melhor atenderam às necessidades do referido objetivo, que adotou como análise a abordagem qualitativa descritiva.

2 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EaD

2.1 Caminhos da pesquisa.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa com análise descritiva, realizado âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) na Diretoria de Gestão (DEAD) e a Pró-reitora de Assuntos Estudantis, na busca pelo entendimento de como a assistência estudantil tem se materializado na EaD da DEAD/UNEMAT?

Para a coleta de dados, foram utilizados dois procedimentos metodológicos: pesquisa documental e pesquisa campo. Na primeira, foram analisadas as normativas institucionais que regulamentam o Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UNEMAT, incluindo editais, resoluções, portarias e demais documentos oficiais. Nesta etapa, buscamos pela compreensão dos critérios de elegibilidade, procedimentos de seleção, distribuição e valores.

Na segunda (pesquisa campo), realizamos a aplicação de um questionário por meio do aplicativo Google Forms aos acadêmicos da DEAD/UNEMAT beneficiários da bolsa auxílio alimentação, entre os anos de 2021 e 2025. Todavia, não conseguimos alcançar os 158 bolsistas, deste universo de acadêmicos conseguimos o contato apenas de 82 e destes obtivemos o retorno de 41.

Os dados coletados foram tabulados em planilhas eletrônicas no Microsoft Excel e análise categórica.

2.2 Programa de Assistência Estudantil (PAE) na Diretoria de Gestão de Educação a Distância.

No Brasil, as políticas públicas de assistência estudantil emergem mediante movimentos estudantis, sob o viés da democratização do acesso e da permanência, de modo a oportunizar a igualdade de oportunidades, que se consolidou por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES tem como objetivo a ampliação das condições de permanência a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica (Cury, 2002; Almeida, 2019).

A assistência estudantil está enquadrada nas políticas de justiça social, como políticas redistributivas de superação das desigualdades estruturais (Fraser, 2006). Na UNEMAT, no âmbito da Educação a Distância, as políticas assumem contornos específicos, relacionados às demandas enfrentadas pelos estudantes, como relação à infraestrutura tecnológica, deslocamentos aos polos de apoio presenciais e conciliação entre trabalho, família e estudos (Belloni, 2009; Litto e Formiga, 2012).

O Programa de Assistência Estudantil (PAE) foi instituído na UNEMAT no ano de 2013, por meio da resolução n.º 019/2013-CONSUNI. Na ocasião, o programa era composto por 1 bolsa e 3 auxílios, a saber: bolsa apoio, auxílio-alimentação, auxílio moradia e auxílio publicação/representação, concedidos através da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE (UNEMAT, 2013).

Em 2021, o programa passou por uma reestruturação, promulgada via resolução nº 012/2021-CONSUNI na qual destaca que:

> O PAE é constituído por um conjunto integrado de políticas com a finalidade de assistir o estudante em **vulnerabilidade socioeconômica,** de forma contínua e/ou emergencial, em suas necessidades de alimentação, moradia, inclusão digital, transporte e ou deficiência (PCD) (UNEMAT 2021, p.1) **(grifo nosso)**

Com a reestruturação, a composição do PAE passou a ser composta por 5 bolsas e 1 auxílio, conforme segue:

> **I.** Bolsa Auxílio Alimentação;
> **II.** Bolsa Auxílio Moradia;
> **III.** Bolsa Auxílio Emergencial;
> **IV.** Auxílio Inclusão Digital;
> **V.** Bolsa Auxílio à Pessoa com Deficiência (PCD); e
> **VI.** Bolsa Auxílio Transporte. (UNEMAT 2021, p. 2)

Nessa nova composição, o requisito vulnerabilidade socioeconômica e renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio, são requisitos fundamentais para a concessão do benefício. Devido a essa conotação, o auxílio publicação/representação, vigente até o momento, foi excluído do programa, por abranger a todos os acadêmicos, independentemente de seu *status* social

e/ou financeiro, tendo como exigência o aceite do trabalho para a apresentação em evento.

Embora o programa tenha sido constituído em 2013, somente a partir de 2020 os acadêmicos regularmente matriculados nos cursos de graduação da modalidade EaD puderam participar de alguns processos de seleção e ser contemplados com os benefícios ofertados pelo programa. O quadro a seguir descreve quais:

Quadro 1 – Percurso do Programa de Assistência Estudantil na EaD

Descrição	Benefícios	Ano de início
Auxílio Inclusão Digital - Chip	Chip (10 gigabytes)	2020
Auxílio Financeiro Emergencial	Financeiro (R$ 500,00)	2020
Auxílio Alimentação	Financeiro (R$ 200,00)	2021
Auxílio Inclusão Digital – Financeiro	Financeiro (R$ 60,00)	2021
Auxílio Inclusão Digital – Tablet	Tablet	2021

Fonte: Neves e Gentil (2022)

O valor de alguns benefícios apresentados no quadro 1 sofreram alterações, em valor e em nomenclatura. O auxílio-alimentação foi reajustado em 50%, o auxílio financeiro emergencial reformulado de modo a beneficiar um número maior de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo denominado de bolsa auxílio emergencial no valor de R$ 300, 00 (trezentos reais), deixa de ser cota única e passa a ser pago em 3 parcelas. Na nomenclatura de todos, exceto o auxílio inclusão digital, foi acrescida a palavra bolsa.

Os auxílios inclusão digital (chip, financeiro e tablet) formam estendidos aos acadêmicos da EaD no período da pandemia da Covid-19 de modo a promover a permanência dos estudantes nas atividades de ensino remoto nos cursos de graduação, foram distribuídos chips de 10 GB de internet (renovados a cada 30 dias), auxílio financeiro e a doação de tablets (UNEMAT, 2022a). A concessão deles, como o da bolsa auxílio-alimentação, ocorrem mediante processo de seleção via edital sob o gerenciamento da PRAE.

Em 2020 a UNEMAT realizou a distribuição de 987 chips (10 gigabytes cada) aos estudantes regularmente matriculados em seus cursos de

graduação (presencial e a distância) e pós-graduação, 40 acadêmicos da modalidade EaD de diferentes polos de apoio presencial da DEAD/UNEMAT foram contemplados com o benefício. Esta modalidade de auxílio foi concedida via editais n.º 002/2020-UNEMAT/PRAE e n.º 001/2021-UNEMAT/PRAE.

A falta de cobertura das operadoras (Vivo e Tim), que ganharam a dispensa da licitação, em algumas localidades foi vista como um fator interferente na não participação de alguns acadêmicos da EaD no processo de seleção do auxílio inclusão digital (UNEMAT, 2022a)

A concessão extraordinária dos dispositivos pessoal de informática (tablet) foi regida pelos editais n.º 05/2021-UNEMAT/PRAE e n.º02/2022-UNEMAT/PRAE, sendo ofertado na ocasião 308 tablets pelo auxílio inclusão digital – tablet aos estudantes matriculados em cursos de graduação da UNEMAT (presencial e distância) sem acesso a dispositivo de informática (computador, notebook, Chromebook, tablet ou similares) exceto smartfone, destes 20 foram entregues a acadêmicos de cursos da EaD (figura 1), dentre eles três indígenas.

Figura 1 – Acadêmicos contemplados com o auxílio inclusão digital tablet

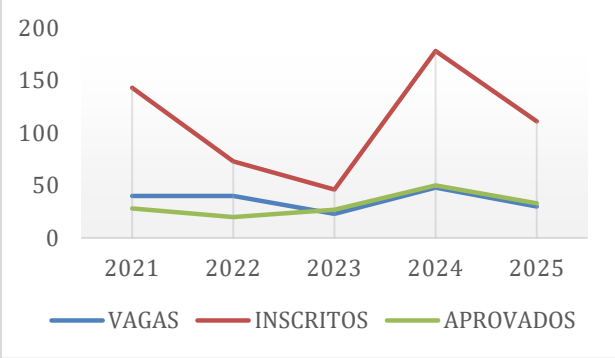


Fonte: UNEMAT/PRAE (2022a) adaptado pela autora

O edital nº 003/2021-UNEMAT/PRAE foi o primeiro edital a destinar bolsa auxílio-alimentação aos acadêmicos da EaD, 40 vagas. No decorrer dos

cinco anos de auxílio-alimentação na DEAD/UNEMAT 158 acadêmicos foram atendidos com o benefício. O gráfico a seguir demostra esse percurso.

Gráfico 1 – Auxílio-alimentação na DEAD/UNEMAT



Fonte: Dados da pesquisa 2025

Conforme o gráfico o ano com maior número de vagas do referido auxílio foi o ano passado (2024), em contrapartida, o ano de 2023 apresenta o menor oferta, consequentemente apresenta redução no número de inscrições. Outro ponto que chama a atenção e o fato de os últimos três anos apresentar o número de acadêmicos aprovados maior que o número de vagas ofertadas, isso é possível devido à filosofia de remanejamento de vagas remanescentes de outro campus, núcleo ou polo, trabalhada no programa, ou seja, neste caso a DEAD/UNEMAT recebeu vagas de outro lugar.

O oposto ocorre nos anos de 2021 e 2022, ocasião quando constatamos vagas ociosas, das 80 vagas, 40 para cada ano, apenas 48 foram preenchidas. Diante disso, é realizado o remanejamento de 32 vagas remanescentes para outro local que apresentava candidatos classificados ou em cadastro de reserva.

Em 2024 os acadêmicos indígenas são contemplados com um auxílio específico para eles - Auxílio Alimentação Indígenas Aldeados. Ser aldeado (morar na aldeia) se configura um requisito para a concessão do benefício conforme destacado no edital n.º 005/2024-UNEMAT/PRAE que rege o processo de seleção.

Freire (1996) nos chama a atenção para o fato de a permanência não estar relacionada meramente à dimensão material, mas nos convida a pensar a assistência estudantil como elemento constitutivo da democratização do ensino superior. Ao corroborar com Freire, Brandão (2007) infere que a inclusão só se efetiva com políticas que respeitam as especificidades de cada sujeito.

2.3 Bolsa Auxílio-alimentação: vivências e expectativas acadêmicas

Nesta sessão apresentaremos os dados coletados juntos aos acadêmicos beneficiários do bolsa auxílio-alimentação da DEAD/UNEMAT através de três questões discursivas norteadoras, categorizadas em três eixos:

1. Uso do auxílio

Ao serem indagados sobre as contribuições advinda do recebimento da bolsa auxílio-alimentação para a permanência no curso, obtivemos um número significativo de respostas relacionando o uso do referido recurso em despesas com transporte, alimentação e hospedagem durante as atividades presenciais (provas e encontros pedagógicos).

Um estudante afirmou: **"Como resido aproximadamente 90 km de distância do polo, o auxílio ajuda com as despesas de transporte, hospedagem e alimentação"**. Essa fala evidência o caráter multifuncional do benefício e a necessidade do auxílio-transporte para os estudantes da EaD.

O fato de estudantes utilizar a bolsa alimentação para transporte aponta para uma **inadequação das políticas vigentes** às especificidades do público atendido, o que confirma a análise de Fraser (2006) sobre a necessidade de políticas redistributivas que considerem diferentes contextos.

2. Avaliação do processo de seleção

Com vista no conhecimento do olhar acadêmico sobre o processo de seleção de concessão da bolsa auxílio-alimentação, predominou a percepção que o processo de seleção é adequado, porém, eles fizeram o indicativo de ampliação do número de vagas e do valor da bolsa (R$ 300,00): **"eu não**

mudaria nada, apenas aumentaria a quantidade de vagas, para que assim mais estudantes possam ter acesso ao auxílio". Com o posicionamento deste acadêmico, podemos inferir que os critérios de seleção são justos, contudo, à política ainda é insuficiente frente a demanda existente.

Além disso, a demanda recorrente por ampliação dos benefícios reforça a tese de que a permanência estudantil não se limita ao ingresso, mas depende de condições materiais que permitam a continuidade dos estudos (Almeida, 2019). No caso da UNEMAT, observa-se um avanço com a inclusão da EaD no PAE, mas também uma lacuna em relação a auxílios direcionados a transporte e moradia.

3. Expectativas e novas demandas

Na terceira pergunta, os acadêmicos foram provocados a pensar sobre a criação de um programa ou auxílio para atender suas necessidades acadêmicas. Eles destacaram a criação de auxílios voltados ao transporte, moradia e apoio a pais/mães solo. A recorrência da palavra auxílio nas respostas demonstra a centralidade desse tipo de política para a permanência acadêmica, ilustrada nessa fala: **"Talvez algo voltado aos pais (mães e pais) solos, para apoio financeiro. E auxílio-transporte ou um apoio financeiro para acadêmicos que moram longe do polo, eu moro a 100 km, as vezes o ônibus que circula não ajuda tanto com os horários, temos que dormir e voltar só dois dias depois. E tenho uma colega que mora a 400 km do polo, dificulta ainda mais"**.

Em síntese, a análise evidencia que a assistência estudantil na EaD da UNEMAT cumpre parcialmente seu papel de garantir permanência. Contudo, apresenta fragilidades estruturais que limitam seu alcance, revelando a necessidade de fortalecimento e ampliação das políticas, especialmente para estudantes residentes em áreas distantes dos polos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise efetivada no decorrer da realização desta pesquisa nos permitiu compreender a maneira que a assistência estudantil tem se materializado no contexto da DEAD/UNEMAT. Os dados evidenciam que no decorrer dos últimos cinco anos as políticas de assistência estudantil têm chegado aos acadêmicos da modalidade EaD vinculados a DEAD/UNEMAT, cumprindo ao fim que se destina, ou seja, garantir a permanência estudantil.

No entanto, elas também apresentam lacunas, como a ausência de auxílios específicos, dentre eles a bolsa auxílio-transporte que tem sua ausência suprida de maneira paliativa pela bolsa auxílio-alimentação, perceptível nas respostas dos acadêmicos frente a questão “De que maneira o valor recebido através do auxílio-alimentação contribui ou contribuiu com a sua permanência no curso de graduação?” A maioria afirma que para transporte.

Fica evidente a necessidade de fortalecimento e ampliação das políticas de assistência estudantil para atender de maneira equitativa as especificidades deste público, no que tange ao acesso e permanência, promovendo assim justiça social e inclusão educacional.

Diante dos resultados obtidos, o aprofundamento dos estudos e discussões sobre a temática se faz necessária, sendo assim proponho como desdobramento deste estudo dando voz a gestão e a realização de novas investigações que possam contribuir com o aprimoramento das políticas de assistência estudantil, sob o viés da permanência.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas de permanência estudantil no ensino superior: desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2019.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à igualdade: entre permanência e democratização. São Paulo: Cortez, 2002.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: para uma crítica integrada da justiça. In: *Redistribuição ou Reconhecimento?* Rio de Janeiro: Record, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2012.

NEVES, Suzely Paesano; GENTIL, Heloisa Salles. Políticas de Assistência Estudantil Implantadas na Diretoria de Gestão de Educação a Distância Durante a Pandemia. **XXIV Seminário Nacional da Rede Universitas/Br.** Macapá/AP, 2022.

UNEMAT. Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD). Cáceres: UNEMAT, 2025. Disponível em: < https://dead.unemat.br>. Acesso em: 20 jul. 2025.

UNEMAT. Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE). **Relatório dos auxílios moradia e alimentação da UNEMAT no período de 2013 a 2022.** Cáceres: UNEMAT, 2022b. Disponível em: < https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/RNtQJ14eRIrkH17AY9t25gUZ6O9wr9b83gyBuciJ.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2025.

UNEMAT. Conselho Universitário. **Resolução n.º 012/2021-CONSUNI**. Reestrutura o Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e dá outras providências.

Sobre os autores:

Suzely Paesano Neves
Profissional Técnica Administrativa do Ensino Superior e Professora (UNEMAT).
Mestre em Educação (UNEMAT)
E-mail: suzely@unemat.br

Taisir Mahmudo Karim
Docente associado da UNEMAT
Doutor em Linguística (UNICAMP)
E-mail: taisir@unemat.br

Jefferson Paizano Neves
Docente efetivo do Instituto Federal de Mato Grosso
Mestre em Informática (UFPA)
E-mail: jn.paizano@gmail.com

Leila Valderes Souza Gattas
Docente efetiva da UNEMAT.
Doutora em Ensino de Ciências e Matemática
E-mail: leilagattas@unemat.br

Estevan Marcio Riba de Neira Melgar
Profissional Técnico da Educação Superior (UNEMAT)
Esp. em Contabilidade Pública e Auditória Governamental
E-mail: estevan@unemat.br

João Paulo da Silva Poquiviqui
Graduando de Ciências Contábeis (UNEMAT).
E-mail: joao.paulo.poquiviqui@unemat.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

CAPACITAÇÃO NA DOCÊNCIA E ANÁLISE DE DADOS PARA SUPERAR AS LACUNAS DE ESCRITA NO EAD

TEACHING TRAINING AND DATA ANALYSIS TO OVERCOME WRITING GAPS IN DISTANCE LEARNING

FORMACIÓN DOCENTE Y ANÁLISIS DE DATOS PARA SUPERAR LAS BRECHAS DE ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Cecilia Neves Silveira
Pesquisadora Independente

Samantha Nunes dos Santos
Pesquisadora Independente

Geovana Rosa Costa de Souza
Pesquisadora Independente

RESUMO. A persistência de dificuldades em leitura, interpretação e produção textual constitui um dos maiores desafios para estudantes ingressantes no ensino superior brasileiro, sobretudo na modalidade a distância, em que a comunicação escrita é o principal meio de interação. Essas lacunas resultam de fragilidades acumuladas ao longo da educação básica e impactam diretamente a permanência e o desempenho acadêmico. Este artigo propõe uma estratégia que une formação docente e uso de *learning analytics* como forma de enfrentar esse problema. Defende-se que a escrita deve ser entendida como competência transversal, cabendo a professores de todas as áreas o papel de mediadores linguísticos, ao mesmo tempo em que as tecnologias educacionais oferecem suporte para mapear dificuldades, monitorar progressos e orientar intervenções. O texto fundamenta-se em referenciais construtivistas, socioculturais e críticos (Piaget 1978, Vygotsky 2007, Freire 1996), em abordagens da cultura digital e da complexidade (Papert 1980, Morin 2000, Lévy 1999, Moran 2017) e em contribuições contemporâneas sobre autorregulação e análise de dados em educação (Du Boulay 2023; Biswas 2016, Siemens 2012 e 2013). Para enriquecer a discussão, dialoga-se com reflexões sobre a pesquisa acadêmica como princípio formativo (Silveira, 2011). Argumenta-se que a integração entre formação humana e inteligência de dados pode transformar a escrita acadêmica de obstáculo em instrumento epistêmico e de emancipação no ensino superior à distância.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Formação docente. *Learning analytics*. Educação à distância.

ABSTRACT. The persistence of difficulties in reading, interpretation, and academic writing constitutes one of the major challenges for students entering higher education in Brazil, especially in distance learning, where written communication is the main means of interaction. These gaps result from weaknesses accumulated throughout basic education and directly impact students' retention and academic performance. This paper proposes a strategy that combines teacher training and *learning analytics* to address this issue. Writing is understood as a transversal competence, requiring teachers from all areas to act as linguistic mediators, while educational technologies provide support to map

CC BY

difficulties, monitor progress, and guide interventions. The text is grounded in constructivist, sociocultural, and critical frameworks (Piaget 1978, Vygotsky 2007, Freire 1996), in approaches from digital culture and complexity (Papert 1980, Morin 2000, Lévy 1999, Moran 2017), and in contemporary contributions on self-regulation and data-driven education (Du Boulay 2023; Biswas 2016, Siemens 2012 e 2013). To enrich the discussion, it also dialogues with reflections on academic research as a formative principle (Silveira, 2011). It is argued that the integration of human development and data intelligence can transform academic writing from an obstacle into an epistemic and emancipatory tool in higher distance education.

Keywords: Academic writing. Teacher training. *Learning analytics*. Distance education.

RESUMEN. La persistencia de dificultades en la lectura, la interpretación y la escritura académica constituye uno de los mayores desafíos para los estudiantes que ingresan a la educación superior en Brasil, especialmente en la modalidad a distancia, donde la comunicación escrita es el principal medio de interacción. Estas brechas resultan de debilidades acumuladas a lo largo de la educación básica y afectan directamente la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes. Este artículo propone una estrategia que combina la formación docente y el uso de *learning analytics* para enfrentar este problema. La escritura se entiende como una competencia transversal, que exige que los profesores de todas las áreas actúen como mediadores lingüísticos, mientras que las tecnologías educativas ofrecen apoyo para mapear dificultades, monitorear progresos y orientar intervenciones. El texto se fundamenta en marcos constructivistas, socioculturales y críticos (Piaget 1978, Vygotsky 2007, Freire 1996), en enfoques de la cultura digital y de la complejidad (Papert 1980, Morin 2000, Lévy 1999, Moran 2017), y en aportaciones contemporáneas sobre autorregulación y educación basada en datos (Du Boulay 2023; Biswas 2016, Siemens 2012 e 2013). Para enriquecer la discusión, también se dialoga con reflexiones sobre la investigación académica como principio formativo (Silveira, 2011). Se argumenta que la integración entre el desarrollo humano y la inteligencia de datos puede transformar la escritura académica de obstáculo en una herramienta epistémica y emancipadora en la educación superior a distancia.

Palabras clave: Escritura académica. Formación docente. *Learning analytics*. Educación a distancia.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades relacionadas à leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos configuram um dos maiores obstáculos enfrentados por estudantes ingressantes no ensino superior, especialmente na modalidade de ensino à distância (EaD), em que a comunicação escrita é a principal via de interação. Essa defasagem não surge na graduação, mas é resultado de lacunas acumuladas ao longo da educação básica. Dados do Anuário Todos Pela Educação (2024) revelam que, em Minas Gerais, menos da metade dos concluintes do ensino médio alcançam níveis considerados adequados em língua portuguesa, o que significa que muitos jovens chegam à universidade sem dominar plenamente competências fundamentais para compreender textos complexos, organizar ideias e argumentar por escrito.

Esse cenário compromete a permanência estudantil e o sucesso acadêmico. No EaD, as fragilidades tornam-se ainda mais visíveis, pois a mediação das atividades, os fóruns de discussão e os trabalhos avaliativos dependem essencialmente da clareza e da capacidade de expressão textual dos(as) estudantes. Sem apoio adequado, os efeitos se manifestam em insegurança, baixo rendimento e aumento da evasão.

Historicamente, a responsabilidade pela formação em escrita tem sido atribuída quase exclusivamente a professores(as) de língua portuguesa ou a disciplinas isoladas de produção textual, fragmentando o processo e negligenciando o caráter transversal da linguagem. No entanto, ensinar uma disciplina implica também ensinar os modos de pensar e comunicar daquela área de conhecimento. Assim, todo(a) professor(a) é, de certo modo, professor(a) de linguagem, pois a escrita é não apenas meio de expressão, como também ferramenta de construção do pensamento. Nesse sentido, Koch (2014) ressalta que a linguagem não deve ser vista apenas como instrumento de comunicação, mas como processo cognitivo essencial para a elaboração do conhecimento, enquanto Bazerman et al. (2005) destacam que a escrita constitui prática social intrinsecamente ligada às formas de raciocinar e comunicar de cada campo disciplinar.

Diante desse quadro, este artigo justifica-se pela necessidade de integrar duas dimensões complementares. A primeira é a formação docente, de modo que professores(as) de todas as áreas desenvolvam competências para orientar a escrita de seus(as) estudantes com *feedback* construtivo e foco na clareza e na argumentação. A segunda é o uso do *learning analytics*, entendido como aliado para diagnosticar dificuldades, acompanhar a evolução textual e apoiar decisões pedagógicas informadas por dados.

O conceito de *learning analytics* refere-se à coleta, análise e interpretação de dados sobre os estudantes e seus contextos de aprendizagem, com o objetivo de compreender e otimizar tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem. Siemens e Baker (2012) definem essa abordagem como sendo uma forma de medir, coletar, analisar e fornecer dados sobre padrões de escrita, erros recorrentes e progressos individuais, de modo a instrumentalizar os professores e alunos para refletirem sobre o processo de aprendizagem e aprimorem tanto a linguagem quanto as habilidades cognitivas associadas.

Como já discutido por Silveira (2011, p.1):

> a pesquisa é uma forma de trazer para o profissional um conhecimento mais preciso acerca do tema que se estuda [...] fazendo com que o aluno saia do que é considerado senso comum e se aproprie de um conhecimento científico.

Nesse sentido, tanto a pesquisa quanto a escrita são dimensões complementares e indissociáveis para a emancipação acadêmica.

O objetivo geral deste estudo é propor e analisar uma estratégia integrada de formação docente e uso de *learning analytics* para enfrentar as lacunas de escrita acadêmica no ensino superior à distância. Busca-se compreender como a capacitação de professores(as) em diferentes áreas pode contribuir para que atuem como formadores de competências linguísticas; explorar o potencial das ferramentas de análise de aprendizagem para identificar padrões de dificuldades e acompanhar a evolução dos estudantes; e avaliar as implicações pedagógicas dessa integração para fortalecer a cultura de letramento acadêmico no EaD.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E ANÁLISE DE DADOS: UM CAMINHO PARA A ESCRITA ACADÊMICA NO EAD

2.1 O problema da escrita no ensino superior

A defasagem na produção textual de estudantes universitários não pode ser compreendida de forma isolada, mas como reflexo das desigualdades e fragilidades da educação básica. Quando apenas uma minoria dos(as) jovens conclui o ensino médio com níveis adequados de leitura e escrita, o ensino superior se depara com a tarefa de suprir lacunas que não foram trabalhadas nos anos anteriores. No EaD, esse desafio ganha contornos particulares, pois a ausência de interações face a face torna a escrita ainda mais central para a aprendizagem. A produção textual não se limita a trabalhos avaliativos: ela estrutura a participação nos fóruns, o diálogo com professores(as) e colegas, a resolução de problemas e a elaboração de projetos. Por isso, a dificuldade de se expressar por escrito compromete não apenas a nota final, mas o próprio processo de aprendizagem.

2.2 Fundamentos teóricos da proposta

O enfrentamento desse problema requer uma base teórica sólida que considere a aprendizagem em sua complexidade. A perspectiva construtivista de Piaget enfatiza a importância de a escrita ser compreendida como construção ativa, na qual o estudante reorganiza estruturas cognitivas a partir da interação com desafios linguísticos e conceituais. Vygotsky (2007), por sua vez, contribui com a noção de mediação social e de zona de desenvolvimento proximal: a escrita acadêmica se desenvolve quando o(a) estudante, apoiado por professores(as) e pares, é conduzido a níveis mais elevados de elaboração. Freire (1996) amplia esse horizonte ao defender uma pedagogia do diálogo, em que a escrita não é apenas técnica, mas exercício de consciência crítica e de emancipação.

Essas bases dialogam com as contribuições de Papert (1980), ao propor que o conhecimento se constrói por meio de projetos significativos e da experimentação em micromundos, onde o erro é parte do processo de aprendizagem. Morin (2000) acrescenta a noção de complexidade, que nos convida a considerar a escrita como fenômeno que articula dimensões cognitivas, sociais, culturais e tecnológicas. Lévy (1999), por sua vez, apresenta a cibercultura como espaço de inteligência coletiva, onde a escrita acadêmica circula e se transforma em rede. Moran (2017) destaca a importância de metodologias híbridas e ativas, que combinam presencialidade, virtualidade e múltiplos formatos de expressão.

Esses referenciais convergem para a ideia de que a escrita deve ser compreendida como prática epistêmica, social e tecnológica, que envolve tanto a formação humana quanto a mediação por dados e ferramentas digitais.

2.3 A linguagem como eixo da construção do conhecimento

A linguagem é a base do pensamento e da aprendizagem. É por meio dela que conceitos são estruturados, que a ciência se comunica e que o sujeito organiza sua compreensão do mundo. A gramática, a interpretação e a escrita não constituem apenas elementos formais, mas meios que viabilizam o acesso ao conhecimento e à participação crítica no espaço acadêmico. Como assinala Vygotsky (2007, p. 97), “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem operar quando o

indivíduo interage com pessoas em seu ambiente". Ou seja, a linguagem, mediada socialmente, é motor de desenvolvimento cognitivo.

Do mesmo modo, Piaget (1978) entende que o conhecimento é resultado da interação ativa do sujeito com o objeto de estudo, em um processo de assimilação e acomodação contínuas. Para ele, "o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção do sujeito sobre ela" (Piaget, 1978, p. 15). Assim, a escrita acadêmica deve ser compreendida como prática de reorganização do pensamento, na qual o estudante se apropria dos conteúdos à medida que os formula, reestrutura e apresenta.

Paulo Freire (1996) amplia essa perspectiva ao afirmar que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (p. 29). Para o educador, a escrita não pode ser vista como técnica neutra, mas como exercício crítico de leitura do mundo e de produção de sentidos. Quando o estudante escreve, ele se posiciona diante da realidade e constrói autonomia intelectual. Nesse sentido, gramática, interpretação e escrita não são apenas instrumentos formais, mas condições para a emancipação.

2.4 A pesquisa e a formação de competências acadêmicas e profissionais

A pesquisa formal científica e acadêmica fortalece a competência linguística e outras chamadas *soft skills*, como pensamento crítico, organização, colaboração e criatividade. Como aponta Silveira (2011, p.1), "a pesquisa, quando devidamente incentivada, fornece meios eficazes para tomada de decisões, resolução de problemas e crescimento tecnológico e social". Escrever, interpretar e argumentar são competências que, associadas à prática investigativa, formam profissionais capazes de atuar de modo reflexivo e inovador.

Além disso, a produção científica exige rigor metodológico, clareza na argumentação e precisão na linguagem, habilidades que se aplicam diretamente na prática acadêmica e profissional. A construção de projetos, relatórios e artigos desenvolve não apenas competências técnicas, mas também a autonomia e a autorregulação do estudante.

2.5 Formação docente como eixo central

A escrita deve ser entendida como competência transversal, e isso exige que todos os professores(as) assumam sua responsabilidade na formação linguística dos alunos. Não se trata de transformar docentes de enfermagem, engenharia ou administração em professores(as) de português, mas de capacitá-los(as) a orientar produções textuais específicas de sua área, com *feedback* construtivo e foco na clareza, na argumentação e no rigor científico. Oficinas de capacitação docente podem auxiliar nesse processo, fornecendo estratégias para trabalhar a clareza, a organização textual e a argumentação, de forma integrada ao conteúdo da disciplina. Assim, cada área contribui para formar escritores(as) acadêmicos mais competentes, em vez de delegar toda a responsabilidade a disciplinas dedicadas a linguagem e escrita.

Nesse sentido, como lembra Freire (1996), ensinar exige compromisso com a autonomia do(a) educando(a) e rigor metodológico. O professor(a), ao orientar a escrita, deve assumir o papel de mediador(a) crítico(a), promovendo não apenas a correção formal, mas a construção de sentidos.

2.6 *Learning analytics* e a inovação na prática pedagógica

As tecnologias educacionais ampliam as possibilidades de acompanhamento da aprendizagem. O *learning analytics* permite identificar padrões de dificuldades na produção textual, como problemas de coesão, coerência e estrutura argumentativa. Ferramentas desse tipo oferecem aos professores(as) relatórios que tornam visíveis aspectos antes implícitos, permitindo intervenções mais precisas e personalizadas.

As contribuições de Biswas, Segedy e Bunchongchit (2016) também são relevantes nesse contexto, ao explorarem o potencial de agentes ensináveis e da aprendizagem por ensinar. Quando estudantes precisam explicar, revisar e justificar suas escolhas textuais, eles(as) se apropriam mais profundamente do processo de escrita. Integrar esse tipo de abordagem a ambientes virtuais de aprendizagem amplia as oportunidades de desenvolver a metacognição e a autorregulação, aspectos centrais para a superação das dificuldades na escrita acadêmica.

Para isso, o *learning analytics* pode ser utilizado, por exemplo, em um ambiente virtual de aprendizagem no qual os estudantes postam ensaios ou relatórios acadêmicos. O sistema analisa automaticamente aspectos como extensão média das frases, variedade lexical, uso de conectores lógicos e frequência de erros gramaticais.

Esses dados são organizados em painéis que mostram ao professor padrões coletivos (como a dificuldade generalizada no uso de argumentos sustentados por citações) e trajetórias individuais (como a evolução da clareza textual de cada estudante ao longo do semestre).

Outro exemplo é o acompanhamento de fóruns de discussão: algoritmos podem avaliar a qualidade da argumentação dos estudantes a partir da complexidade das respostas e da diversidade de fontes citadas, indicando quem está apenas reproduzindo conteúdos e quem está efetivamente dialogando com as leituras propostas. Da mesma forma, em questionários de interpretação de texto, o *learning analytics* pode cruzar os erros mais frequentes de cada turma com os trechos específicos dos textos-base, mostrando ao professor(a) quais conceitos ou passagens estão sendo mal compreendidos.

Como ressalta Siemens (2013), o potencial dessa abordagem está justamente em transformar grandes volumes de dados em conhecimento pedagógico aplicável, possibilitando que docentes tomem decisões mais precisas e que estudantes recebam apoio personalizado. A partir desses relatórios, o docente pode planejar oficinas de paráfrase, síntese ou leitura crítica, enquanto os estudantes recebem feedback automatizado que destaca pontos fortes e fragilidades individuais. Esse processo transforma o dado em ferramenta pedagógica, tornando o acompanhamento da competência linguística mais personalizado e efetivo.

No entanto, como alerta du Boulay (2023), o uso dessa ferramenta da inteligência artificial na educação deve ser guiado por princípios éticos, evitando reduzir estudantes a dados e garantindo que a informação seja utilizada para apoiar o processo formativo, e não para punir ou classificar de maneira excludente.

Biswas, Segedy e Bunchongchit (2016) mostram ainda que ambientes em que os alunos ensinam agentes virtuais favorecem a metacognição, a autorregulação e o desenvolvimento de competências críticas, todas relacionadas à escrita acadêmica.

Assim, a integração entre análise de dados e práticas de ensino potencializa o processo formativo: de um lado, fortalece a competência linguística, e de outro, contribui para o desenvolvimento de *soft skills* indispensáveis na sociedade do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação das lacunas de escrita no ensino superior à distância não pode ser pensada como tarefa restrita a disciplinas específicas ou a ações pontuais. Trata-se de um desafio estrutural que demanda integração entre formação docente e uso responsável de dados educacionais. Capacitar professores(as) de todas as áreas para orientarem a escrita em suas disciplinas é condição para construir uma cultura institucional de letramento acadêmico.

Ao mesmo tempo, ferramentas de *learning analytics* oferecem diagnósticos e acompanhamentos que potencializam o trabalho docente e favorecem intervenções mais eficazes. A partir da coleta de dados que são transformados em resultados práticos de intervenção individual, é possível considerar os potenciais e dificuldades de cada aluno(a).

A articulação entre fundamentos teóricos clássicos e perspectivas contemporâneas da cultura digital e da inteligência de dados permite compreender a escrita como prática complexa, social e emancipadora. Como afirma Silveira (2011), a pesquisa e a escrita, quando incentivadas, contribuem para “resolução de problemas e crescimento tecnológico e social” (p.2), evidenciando seu papel transformador para além da sala de aula.

Transformar a escrita acadêmica em instrumento de aprendizagem crítica é, portanto, condição essencial para garantir a permanência, a equidade e a qualidade da educação superior a distância no Brasil.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles; et al. **Reference Guide to Writing Across the Curriculum.** West Lafayette: Parlor Press, 2005.

BISWAS, Gautam; SEGEDY, James; BUNCHONGCHIT, Kritya. From design to implementation to practice: a learning-by-teaching system (Betty's Brain). **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, [s. l.], v. 26, p. 350-364, 2016.

DU BOULAY, Benedict. Artificial Intelligence in Education and Ethics. In: MURPHY, A.; FISHMAN, B. (org.). **Handbook of Open, Distance and Digital Education**. Cham: Springer, 2023. p. 1–21.

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

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. et al. (org.). **Novas Tecnologias Digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23–35.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1980.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SIEMENS, George. Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. **American Behavioral Scientist**, [s. l.], v. 57, n. 10, p. 1380–1400, 2013.

_____; BAKER, Ryan S. J. d. Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration. In: **Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge**. Vancouver: ACM, 2012. p. 252–254.

SILVEIRA, Cecilia Neves. **A pesquisa como princípio formativo: estudo de caso no ensino superior**. 2011. Monografia (Graduação em História) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (org.). **Panorama da Educação Básica – Minas Gerais**. São Paulo: Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2023. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-minas-gerais-2023.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

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

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: BASES NORMATIVAS, ESTRATÉGICAS E ORGANIZACIONAIS

THE INSTITUTIONALIZATION OF DISTANCE EDUCATION AT THE STATE UNIVERSITY OF GOIÁS: NORMATIVE, STRATEGIC, AND ORGANIZATIONAL FOUNDATIONS

Valéria Soares de Lima
Universidade Estadual de Goiás/Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede

Gislene Lisboa de Oliveira
Universidade Estadual de Goiás/Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede

Eude de Sousa Campos
Universidade Estadual de Goiás/Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede

RESUMO: A pesquisa, vinculada ao GEPEAR, analisa o processo de institucionalização da Educação a Distância (EaD) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), destacando suas bases normativas, estratégicas e organizacionais. A EaD se consolidou como ferramenta para democratizar o acesso ao ensino superior e promover a inclusão social, especialmente em áreas remotas. A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, incluiu levantamento bibliográfico e documental. Os resultados mostram que a criação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) e a aprovação do Regulamento Geral da EaD (REGEaD) foram marcos decisivos para a consolidação da modalidade/formato de ofertas. A institucionalização da EaD na UEG garante padrões de qualidade, amplia o alcance e a equidade, assegura a sustentabilidade pela vinculação ao PDI e fortalece a integração entre as dimensões acadêmica, tecnológica e administrativa. Em conclusão, a EaD na UEG é uma política educacional permanente e estratégica, que exige investimentos contínuos, inovação pedagógica e integração Inter setorial para cumprir sua função social.

Palavras-chave: Educação a Distância; Institucionalização; Políticas Educacionais; Universidade Estadual de Goiás; Qualidade na Educação Superior.

ABSTRACT: This research, linked to GEPEAR, analyzes the process of institutionalization of Distance Education (DE) at the State University of Goiás (UEG), highlighting its normative, strategic, and organizational foundations. DE has been consolidated as a tool to democratize access to higher education and promote social inclusion, especially in remote areas. The research's qualitative methodology included a bibliographic and documentary survey. The results show that the creation of the Center for Teaching and Learning in Networks (CEAR) and the approval of the General Regulation of DE (REGEaD) were decisive milestones for the consolidation of the modality. The institutionalization of DE at UEG ensures quality standards, expands reach and equity, guarantees sustainability through its link to

CC BY

the Institutional Development Plan (IDP), and strengthens the integration between academic, technological, and administrative dimensions. In conclusion, DE at UEG is a permanent and strategic educational policy that requires continuous investment, pedagogical innovation, and inter sectoral integration to fulfill its social function.

Keywords: Distance Education; Institutionalization; Educational Policies; State University of Goiás; Quality in Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) consolidou-se, nas últimas décadas, como modalidade/formato de ofertas educacional estratégica para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil. O marco legal inicial foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), cujo Artigo 80 reconheceu oficialmente a EaD como alternativa válida dentro do sistema educacional (Brasil, 1996), sendo posteriormente atualizada por decretos que incorporaram tecnologias digitais e novos formatos pedagógicos.

A UEG incorporou a EaD não apenas como uma alternativa de expansão de vagas, mas como uma política estruturante para a inclusão e o desenvolvimento regional. A criação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) e a aprovação de regulamentos como o REGEaD garantiram a qualidade e a sustentabilidade da modalidade/formato de ofertas que foi integrada ao PDI 2023-2028. Ao longo de seu processo de institucionalização, a UEG tem encarado a EaD como uma política estruturante focada na inclusão e no desenvolvimento regional. A modalidade/formatos de ofertas tem ampliado a formação de professores e atendido a demandas de formação inicial e continuada, consolidando a universidade como um agente de transformação social.

Esta pesquisa qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico e documental, busca analisar como a institucionalização da EaD na UEG contribui para adequar a modalidade/formato de ofertas aos parâmetros normativos e às demandas sociais, fortalecendo sua consolidação como uma política educacional permanente.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL

A trajetória normativa da EaD no Brasil teve início com a LDB (Lei nº 9.394/1996), que incentivou a modalidade (Brasil, 1996). Posteriormente, a EaD foi regulamentada pelos

Decretos nº 2.494/1998 e nº 5.622/2005, adaptando-a às novas demandas pedagógicas e tecnológicas (Brasil, 2005).

A legislação avançou com a Portaria Normativa nº 11/2017 e o Decreto nº 9.057/2017, que estabeleceu critérios de credenciamento e regulamentou a oferta em todos os níveis (Brasil, 2017). Mais recentemente, o Decreto nº 12.456/2025 reformulou a política nacional, reforçando a qualidade da modalidade/formato de ofertas com novos parâmetros para atividades presenciais, avaliação e a figura do mediador pedagógico (Brasil, 2025).

No Estado de Goiás, a regulamentação seguiu as diretrizes federais, com a Resolução CEE/CP No. 06 de 2024, que definiu diretrizes para credenciamento e autorização de cursos, ampliando a legitimidade da EaD na educação profissional (Goiás, 2024). Tais aspectos legais podem ser conferidos no quadro abaixo:

Quadro 01: Normas legais sobre EaD em âmbito Nacional e Estadual (Brasil e Goiás)

Âmbito	Norma	Ano	Conteúdo principal
Nacional (Brasil)	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	1996	Institui as diretrizes e bases da educação nacional; artigo 80 prevê incentivo à EaD em todos os níveis e modalidades
	Decreto nº 2.494	1998	Regulamenta o artigo 80 da LDB para EaD.
	Decreto nº 5.622	2005	Revoga o Decreto nº 2.494/1998 e atualiza a regulamentação da EaD.
	Portaria Normativa MEC No. 11	2017	Define normas para credenciamento de instituições para oferta de cursos EaD.
	Decreto nº 9.057	2017	Regulamenta a EaD em todos os níveis e modalidades educacionais.
	Decreto nº 12.456	2025	Redefine a política nacional de EaD, estabelecendo novos formatos, exigências presenciais e funções pedagógicas.
Estadual (Goiás)	Resolução CEE/GO nº 02	2020	Autoriza, em caráter emergencial (pandemia COVID-19), o uso de tecnologias digitais para mediação pedagógica.
	Resolução CEE/CP nº 01	2023	Recredencia e renova autorização de curso técnico em EaD (Transações Imobiliárias – ICG, Goiânia).
	Resolução CEE/CP nº 06	2024	Estabelece diretrizes para credenciamento, recredenciamento e autorização de cursos EaD na educação básica e profissional técnica no estado.

Fonte: autores, 2025.

Assim, o arcabouço normativo nacional e estadual fornecem as bases legais para que a EaD se consolide como modalidade/formato de ofertas legítima e sustentável, garantindo qualidade e acesso ampliado em instituições públicas e privadas.

3. O PERCURSO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Criada em 1999, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) é uma autarquia de regime especial vinculada ao Governo do Estado, com autonomia administrativa, patrimonial, didático-científica e financeira, conforme Decreto nº 10.603/2024 (UEG, 2024). Sua missão é formar profissionais críticos e comprometidos com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e cultural, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com estrutura multicampi em mais de 40 municípios, a UEG reafirma sua vocação regional, promovendo interiorização e inclusão social. Nesse cenário, a EaD tornou-se estratégica para ampliar o acesso de populações historicamente excluídas. A trajetória da EaD, na UEG, iniciou-se em 2000, com a UEG Virtual, voltada à exploração do ensino mediado por tecnologias, inicialmente de forma complementar.

Em 2006, foi criado o Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEAD), posteriormente transformado em Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD), consolidando a modalidade/formato de ofertas como estratégia institucional. Em 2014, a Resolução CsU nº 72/2014 aprovou a criação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), vinculado à Reitoria e respaldado pela Lei Estadual nº 18.934/2015 (Stacheira et al., 2015).

O CEAR assumiu a coordenação integral da EaD, articulando ações entre institutos, pró-reitorias, campi, e polos. Em 2018, foi lançado o Programa UEG em Rede, política educacional interna, voltada à expansão de cursos de graduação e pós-graduação a distância, fortalecendo polos presenciais como espaços de inclusão e suporte acadêmico, com impacto socioeconômico regional.

Para isso, nos últimos anos, a UEG consolidou um arcabouço normativo, tendo como destaque o Regulamento Geral da EaD (REGEaD), instituído pela Resolução CsU nº 1165/2024, que definiu princípios e diretrizes para sua oferta, além da Resolução CsU nº 1185/2024, que criou o Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR), regulamentando disciplinas a distância em cursos presenciais.

Essas normativas fortaleceram o CEAR como unidade articuladora da EaD, garantindo qualidade pedagógica, legitimidade institucional e integração acadêmica. A EaD deixou de ser alternativa secundária para consolidar-se como eixo estruturante do projeto

pedagógico e social da UEG, integrada ao planejamento estratégico e reafirmada como instrumento de inclusão, inovação e desenvolvimento regional.

4. A IMPORTÂNCIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UEG: QUALIDADE, AVANÇOS E SUSTENTABILIDADE

A Educação a Distância (EaD) tem se destacado como modalidade/formato de ofertas estratégica para ampliar o acesso ao ensino superior, diversificar metodologias e ofertar cursos em diferentes contextos sociais, geográficos e econômicos. Contudo, para garantir eficácia e qualidade, sua institucionalização torna-se necessária, sobretudo nas IES públicas, historicamente vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Institucionalizar segundo Ferreira; Carneiro (2015), abarca a materialização de processos acadêmicos, administrativos e tecnológicos, de maneira tal que EaD se torne parte indissociável da missão institucional. Para Meyer e Scott (1983), a institucionalização é um processo de legitimação de qualquer ação institucional. Pois, este processo promove a integração plena da modalidade/formato de ofertas às políticas, práticas, estruturas e cultura organizacional das Instituições de Ensino Superior (IES) (Moran, 2015; Belloni, 2009).

Diante desse contexto, simplesmente implementar cursos, sejam eles de graduação, pós-graduação, disciplinas e outros, não significa institucionalizar a modalidade/formato de ofertas. Este procedimento vai além desses processos. Envolve a definição de diretrizes pedagógicas claras, a criação de estruturas administrativas e tecnológicas específicas, a capacitação contínua de docentes e tutores, a adoção de sistemas de avaliação consistentes e a articulação entre a modalidade/formato de ofertas e o projeto pedagógico institucional (PDI) (Mill *et al.*, 2018) da IES. Pois, esta convergência endossa a EaD como uma política educacional permanente e não como um projeto isolado ou transitório.

Quanto à qualidade, a institucionalização cria mecanismos internos de supervisão e avaliação capazes de garantir um padrão de qualidade e eficiência em relação aos conteúdos, interação, acompanhamento pedagógico e uso de tecnologias educacionais. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2017), a qualidade da EaD depende da integração entre a concepção pedagógica, a infraestrutura tecnológica e o suporte acadêmico-administrativo ao estudante.

Nestes termos, a garantia da qualidade na modalidade/formato de ofertas passa pela criação e implementação de parâmetros normativos que asseguram padrões de qualidade, avaliação contínua e integração aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e demais normativas institucionais, o que já acontece com a modalidade/formato de ofertas na UEG.

No mesmo sentido, quanto a abrangência e equidade, as políticas da universidade têm permitido na atualidade democratizar o acesso e a permanência por meio de políticas afirmativas na educação superior, alinhando-se à missão da UEG de promover a inclusão social e o desenvolvimento regional. A UEG além de ampliar o processo de inclusão por meio de um programa próprio, agora denominado, UEG Digital, criado por meio da Resolução CsU No. 1136/2023, anteriormente, conhecido como UEG em Rede, estimula a participação discente em diversas modalidades de bolsas que converge com a entrada e permanência dos discentes da EaD.

Assim, a sustentabilidade da EaD na UEG pauta-se pela vinculação ao Plano de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Pedagógico Institucional, assegurando os aportes necessários para seu avanço, integração fortalecida pelo papel articulador do CEAR na coordenação de ações, capacitação docente e gestão de polos.

Quanto à sustentabilidade ampliada, a institucionalização garante investimentos contínuos em inovação tecnológica, como a Plataforma Baru no Moodle (4.8) e novas ferramentas no ambiente virtual, tornando-o mais intuitivo e eficiente para o ensino e a aprendizagem. Sem essa consolidação nos documentos oficiais da universidade, a modalidade/formato de ofertas torna-se vulnerável e sujeita às mudanças de gestão.

Desse modo, institucionalizar a Educação a Distância significa reconhecer seu papel estratégico no cumprimento da função social da universidade, garantindo qualidade, ampliando o alcance educacional e assegurando sua continuidade. Trata-se de um compromisso com a formação integral do estudante, com a inovação pedagógica e com o desenvolvimento social e econômico do país. O quadro abaixo reflete a sistematização da institucionalização da EaD na UEG a partir dos seguintes dados:

Quadro 02: Contribuições dos documentos para a institucionalização da EaD na UEG

Documento	Âmbito	Principais contribuições para a EaD	Notas

Decreto nº 10.603/2024 (Estatuto da UEG)	Estrutura jurídica e institucional	A EaD na UEG integra-se à missão institucional, com autonomia para regulamentação e implementação, compondo as funções de ensino, pesquisa e extensão.	É uma base normativa superior; deve ser seguido por todos os regulamentos internos.
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023-2028	Planejamento estratégico	A UEG define políticas acadêmicas para a EaD, voltadas à expansão de polos, integração institucional e avaliação por meio de indicadores e estratégias.	Documento de médio prazo; orienta ações e metas até 2028.
Regimento Geral da UEG (Resolução CsU nº 1076/2022	Estrutura organizacional e funcionamento	O CEAR coordena a EaD, em articulação com instâncias colegiadas e administrativas, garantindo igualdade, pluralidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	Documento organizacional amplo; serve de ligação entre Estatuto e regulamentos específicos.
Resolução CsU nº 1164/2024 – Regulamento Geral da Graduação	Gestão acadêmica da graduação	Regulamenta a oferta de turmas EaD e semipresenciais, com avaliações específicas, integração ao PPC e calendário acadêmico, além de prever flexibilização curricular e uso do AVA.	Vinculado diretamente à graduação, mas com reflexos também em pós-graduação e extensão
Resolução CsU nº 1060/2022 – Diretrizes Curriculares	Organização curricular	Autoriza até 40% da carga horária de cursos presenciais em formato EaD (conforme DCNs- Regula a estrutura curricular em núcleos, permitindo inserção da EaD nos componentes.	Relevante para cursos presenciais que utilizam EaD parcial.
Resolução CsU nº 1185/2024 – Cria o programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR)	Estabelece o Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR).	Institui o Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR), no âmbito dos cursos de graduação da UEG e aprova seu Regulamento.	Programa relevante para o atendimento de IES multicampi.
Resolução CsU nº 1165/2024 – Regulamento Geral da EaD (REGEaD)	Regulamento específico para EaD	Consolida a definição institucional da EaD, estabelece sua aplicação em diferentes níveis, define papéis do CEAR e dos institutos, regula fluxos de aprovação e parcerias, e vincula a modalidade ao PDI e ao PPI.	Documento central para operacionalização da EaD; orienta criação, oferta e gestão da modalidade na UEG.

Fonte: autores, 2025.

Essa institucionalização promoveu melhorias contínuas nos processos didático-pedagógicos, tecnológicos e de gestão dos cursos ofertados pelo Sistema UAB e pelos Acordos de Cooperação entre a CAPES e a Universidade, além de impulsionar a criação de

um Programa Institucional para oferta de disciplinas da modalidade/formato de oferta a todos os alunos dos cursos presenciais.

5. METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico e documental. A abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de compreender o fenômeno de forma aprofundada e interpretativa (Minayo, 2016; Flick, 2009). O levantamento bibliográfico envolveu a análise de obras, artigos e publicações relevantes, constituindo um referencial teórico consistente (Gil, 2010), em convergência com o levantamento documental, que abrangeu normas, legislações e relatórios institucionais, fornecendo dados primários e originais (Lakatos; Marconi, 2017). A integração dessas fontes permitiu uma análise crítica e a triangulação dos dados, fortalecendo a confiabilidade da pesquisa e dos resultados acerca da institucionalização da EaD na UEG (Yin, 2015).

6. REFLEXÕES FINAIS

A institucionalização da Educação a Distância (EaD) na UEG consolidou-se como estratégia para integrar a modalidade/formato de oferta ao Projeto Pedagógico e à missão social da instituição. Desde a UEG Virtual, em 2000, até a criação do CEAR em 2014, a EaD deixou de ser complementar para afirmar-se como política permanente (Stacheira et al., 2015). Esse percurso foi fortalecido pelo arcabouço normativo recente, resultando no Regulamento Geral da Educação a Distância - REGEaD (Resolução CsU nº 1165/2024), que estabeleceu diretrizes integradas ao PDI 2023–2028, garantindo continuidade e qualidade (UEG, 2024).

Programas como o UEG Digital (Resolução CsU nº 1136/2023) e o PEAR ampliaram o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, metodologias híbridas e flexibilização curricular (Mill et al., 2018). A modalidade/formato de oferta expandiu-se para 43 municípios, promovendo interiorização e democratização do ensino superior, com foco em grupos historicamente excluídos, reafirmando seu caráter de inclusão e equidade (Belloni, 2009; Brasil, 2017). Ampliou o processo de formação docente, tutores e coordenadores de polo, além de integrar novas tecnologias ao processo de ensino e a aprendizagem.

Apesar dos avanços, persiste o desafio de consolidar uma comunidade acadêmica que valorize a EaD, reconheça a equipe do CEAR e fortaleça a integração institucional. Mas, a trajetória entre 2000 e 2025 evidencia avanços normativos, pedagógicos e tecnológicos que a consolidam como eixo do desenvolvimento regional e instrumento da função social da universidade, mas exige engajamento cultural para assegurar qualidade, ampliar a interiorização e legitimar a EaD como prática educativa transformadora.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.** Brasília: MEC/SEED, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 28 de março de 2025.** Dispõe sobre a regulamentação da educação a distância no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 mar. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (CEE/GO). **Resolução nº 02/2020.** Autoriza, em caráter emergencial, o uso de tecnologias digitais para mediação pedagógica. Goiânia: CEE/GO, 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (CEE/GO). **Resolução nº 01/2023.** Dispõe sobre o recredenciamento e renovação de autorização do curso técnico em Transações Imobiliárias, na modalidade EaD. Goiânia: CEE/GO, 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (CEE/GO). **Resolução nº 06/2024.** Estabelece diretrizes para credenciamento, recredenciamento e autorização de cursos EaD na educação básica e técnica. Goiânia: CEE/GO, 2024.

FERREIRA, Marcelo; CARNEIRO, Teresa C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio/jun. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MEYER, John W.; SCOTT, W. Richard (orgs.). **Organizational environments:** ritual and rationality. *Beverly Hills: Sage, 1983.*

MILL, Daniel et al. **Educação a distância:** fundamentos e práticas. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. *1*4. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição:** novas tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Resolução CsU nº 72/2014**. Aprova a criação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Lei Estadual nº 18.934/2015**. Dá respaldo legal à criação do CEAR.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Resolução CsU nº 1136/2023**. Institui o Programa UEG Digital (antes UEG em Rede).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Resolução CsU nº 1185/2024**. Cria o Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR).
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). Estatuto da UEG. **Decreto nº 10.603, de 2024.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023-2028.** Anápolis: UEG, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Resolução CsU nº 1060/2022**. Aprova as Diretrizes Curriculares da Graduação. Anápolis: UEG, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Resolução CsU nº 1164/2024**. Dispõe sobre o Regulamento Geral da Graduação. Anápolis: UEG, 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Resolução CsU nº 1165/2024**. Aprova o Regulamento Geral da Educação a Distância – REGEaD. Anápolis: UEG, 2024.

VALENTE, José Armando. **A integração do ensino híbrido na educação.** São Paulo: Penso, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre os autores:

Valéria Soares de Lima
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato grosso do SUL (UFMS). Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e lotada no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR). Líder do Grupo de Pesquisa: Pesquisas e Ensino e Aprendizagem em Rede (GEPEAR).
E-mail: valeria.lima@ueg.br

Gislene Lisboa de Oliveira
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e lotada no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pesquisas em Ensino e Aprendizagem em Rede (GEPEAR).
E-mail: gislene.lisboa@ueg,br

Eude de Sousa Campos
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) Docente efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e lotado no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR). Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Pesquisas em Ensino e Aprendizagem em Rede (GEPEAR).
E-mail: eude.sousa@ueg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

CONTRADIÇÕES ENTRE O NOVO MARCO REGULATÓRIO E OS NOVOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EAD

CONTRADICTIONS BETWEEN THE NEW REGULATORY FRAMEWORK AND THE NEW QUALITY STANDARDS FOR DISTANCE EDUCATION (DE)

CONTRADICCIONES ENTRE EL NUEVO MARCO REGULATORIO Y LOS NUEVOS REFERENTES DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EAD)

Gladyston Augusto Roberto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Luis Eduardo Wexell-Machado
Instituto Superior de Línguas da Universidade Nacional de Assunção (UNA)

Thaís Rosana Leite da Silva
Universidade Estadual de Maringá

Vilma Lúcia Macagnan Carvalho
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem se consolidado como uma modalidade estratégica para a democratização do acesso ao ensino superior, impulsionada por avanços tecnológicos e por uma crescente demanda social. Sua trajetória, no entanto, é marcada por um constante debate sobre a garantia da qualidade, refletido em um percurso regulatório complexo e em constante evolução. Após o levantamento histórico sobre a regulação da EaD no Brasil e os critérios de qualidade estabelecidos, é realizada uma análise documental sobre o Decreto nº 12.456 e os Novos Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação com Ofertas a Distância, ambos publicados em maio de 2025. A análise aponta para uma tensão fundamental entre o discurso pedagógico dos Referenciais de Qualidade — que promove flexibilidade e metodologias ativas — e a prática normativa do Decreto, que impõe rigidez, vedações e obrigatoriedade de avaliações presenciais. Conclui-se que o Novo Marco Regulatório de 2025, ao tentar responder aos desafios da expansão da EaD, utiliza instrumentos mais alinhados ao controle do que ao fomento da qualidade — que emerge verdadeiramente de projetos pedagógicos sólidos, equipes bem preparadas e um ecossistema tecnológico que favoreça a interação e personalização, independentemente do espaço onde a aprendizagem ocorre. Assim, torna-se necessário um monitoramento crítico da implementação deste novo marco, abrindo campo para futuras pesquisas sobre seu impacto na evasão, na inovação pedagógica e na democratização do acesso ao ensino superior de qualidade.
Palavras-chave: Educação à Distância (EaD). Qualidade. Regulação. Impactos.

ABSTRACT. Distance Education (DE) in Brazil has been consolidated as a strategic modality for democratizing access to higher education, driven by technological advances and growing social demand. Its trajectory, however, is marked by an ongoing debate regarding the assurance of quality, reflected in a complex and constantly evolving regulatory framework.Following a historical overview of the regulation of DE in Brazil and the established quality criteria, a documentary analysis is conducted on Decree No. 12,456 and the New Quality Guidelines for Undergraduate Courses Offered at a Distance, both published

CC BY

in May 2025. The analysis reveals a fundamental tension between the pedagogical discourse of the Quality Guidelines — which promotes flexibility and active methodologies — and the normative practice of the Decree, which imposes rigidity, restrictions, and mandatory in-person assessments. It is concluded that the New Regulatory Framework of 2025, in attempting to address the challenges posed by the expansion of DE, adopts instruments more aligned with control than with the promotion of quality — which, in fact, stems from robust pedagogical projects, well-prepared teams, and a technological ecosystem that fosters interaction and personalization, regardless of the learning environment. Thus, a critical monitoring of the implementation of this new framework becomes necessary, opening avenues for future research on its impact on dropout rates, pedagogical innovation, and the democratization of access to quality higher education.
Keywords: Distance Education (DE). Quality. Regulation. Impacts.

RESUMEN. La Educación a Distancia (EaD) en Brasil se ha consolidado como una modalidad estratégica para la democratización del acceso a la educación superior, impulsada por los avances tecnológicos y una creciente demanda social. Su trayectoria, sin embargo, está marcada por un debate constante sobre la garantía de la calidad, reflejado en un recorrido regulatorio complejo y en permanente evolución.Tras un levantamiento histórico sobre la regulación de la EaD en Brasil y los criterios de calidad establecidos, se realiza un análisis documental del Decreto n.º 12.456 y de los Nuevos Referenciales de Calidad para Cursos de Grado con Oferta a Distancia, ambos publicados en mayo de 2025. El análisis revela una tensión fundamental entre el discurso pedagógico de los Referenciales de Calidad — que promueve la flexibilidad y las metodologías activas — y la práctica normativa del Decreto, que impone rigidez, restricciones y la obligatoriedad de evaluaciones presenciales. Se concluye que el Nuevo Marco Regulatorio de 2025, al intentar responder a los desafíos de la expansión de la EaD, adopta instrumentos más orientados al control que a la promoción de la calidad, la cual emerge verdaderamente de proyectos pedagógicos sólidos, equipos bien capacitados y un ecosistema tecnológico que favorezca la interacción y la personalización, independientemente del espacio donde ocurra el aprendizaje. Así, se vuelve necesario un monitoreo crítico de la implementación de este nuevo marco, abriendo camino para futuras investigaciones sobre su impacto en la deserción, en la innovación pedagógica y en la democratización del acceso a una educación superior de calidad.
Palabras clave: Educación a Distancia (EaD). Calidad. Regulación. Impactos.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem se consolidado como uma modalidade estratégica para a democratização do acesso ao ensino superior, impulsionada por avanços tecnológicos e por uma crescente demanda social. Sua trajetória, no entanto, é marcada por um constante debate sobre a garantia da qualidade, refletido em um percurso regulatório complexo e em constante evolução. Desde os marcos iniciais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, até as políticas de expansão, como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a legislação buscou equilibrar o crescimento da oferta com a necessidade de estabelecer padrões mínimos de excelência. Contudo, a flexibilização promovida por marcos como o Decreto nº 9.057/2017 acendeu discussões sobre a precarização do ensino, culminando na necessidade de uma nova e mais rigorosa regulamentação.

Nesse contexto, a publicação do Novo Marco Regulatório e dos novos Referenciais de Qualidade para a EaD em maio de 2025 representa um ponto de inflexão, propondo redefinir os parâmetros de oferta, presencialidade e avaliação para os cursos de graduação a distância no país. Este trabalho se propõe a analisar criticamente esse novo arcabouço normativo. O objetivo central é investigar em que medida as novas diretrizes dialogam, se alinham ou tensionam com os referenciais teóricos consolidados sobre qualidade na educação digital, tanto nacionais quanto internacionais. Partindo da hipótese de que a nova legislação privilegia um paradigma de controle administrativo e quantitativo em detrimento de uma abordagem focada na eficácia pedagógica e na inovação, o estudo examina as implicações dessa nova regulação para o futuro da EaD no Brasil. Analisa-se, portanto, a tensão entre a busca por um padrão de qualidade e o risco de engessamento de uma modalidade cuja essência reside na flexibilidade e no potencial de democratização do conhecimento.

2. A REGULAÇÃO DA EAD NO BRASIL E A DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE

A regulamentação da EaD no Brasil teve seu marco inicial com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que reconheceu oficialmente a modalidade. No mesmo ano, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), extinta em 2011, quando a EaD já estava mais integrada ao sistema educacional.

O Decreto nº 2.494/1998 definiu as primeiras normas para credenciamento, mas foi criticado por sua abordagem tecnicista e por negligenciar o papel do docente. Em resposta, o Decreto nº 5.622/2005 redefiniu a EaD como um processo mediado por TICs, fortalecendo a mediação pedagógica e os critérios de qualidade do MEC.

Um marco importante foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, que promoveu a interiorização do ensino superior por meio da EaD, com forte atuação das universidades públicas. A legislação continuou a evoluir com decretos voltados à regulação e avaliação do ensino superior e com a atualização dos Referenciais de Qualidade para a EaD em 2007, que, embora sem força de lei, orientaram os processos de credenciamento.

Em 2017, o Decreto nº 9.057 revogou a legislação anterior, trazendo maior flexibilização ao permitir a criação de cursos EaD sem a necessidade de credenciamento presencial. Essa mudança, no entanto, gerou preocupações sobre a qualidade, pois os

Referenciais de Qualidade não foram incorporados à nova regulamentação. Especialistas alertaram para a necessidade de um crescimento acompanhado por medidas que garantam a qualidade da formação e considerem as especificidades de cada área do conhecimento.

Com o crescimento acelerado da modalidade, o Ministério da Educação publicou, em 19/05/2025, um novo decreto (Decreto nº12.456) com critérios mais rigorosos, especialmente para cursos de áreas como Medicina, Direito, Enfermagem, Odontologia e Psicologia, priorizando a oferta presencial. Para os demais cursos, além da oferta presencial, o decreto prevê as ofertas semipresenciais e a distância. A publicação da Portaria MEC nº 378 de 19/05/2025 e da Portaria MEC nº 506 de 10/07/2025 veio regulamentar o novo decreto nas diferentes regras envolvidas.

O Decreto nº 12.456 de 2025 define a EaD como um "processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa esteja em lugares ou tempos diversos". Essa definição foca no uso de TICs e estratégias síncronas e assíncronas, aproximando o conceito de EaD ao de educação online ou educação digital, que utiliza predominantemente a internet.

CRITÉRIOS DE QUALIDADE

A qualidade na educação não depende da modalidade (presencial ou a distância), mas sim da qualidade do planejamento e do design do programa de estudos. García Aretio (2017) propõe critérios fundamentais para a qualidade na aprendizagem digital:

- **Rigor nas abordagens pedagógicas:** O sucesso educativo depende de um planejamento pedagógico sólido, não do meio utilizado.
- **Designs pedagógicos adequados:** A educação digital eficaz requer bases pedagógicas sólidas, com objetivos, métodos e avaliação alinhados.
- **Eficácia comparável ou superior:** Pesquisas demonstram que a EaD pode obter resultados de aprendizagem equivalentes ou superiores aos do ensino presencial.
- **Abertura:** Um sistema de qualidade deve ser acessível e flexível, oferecendo múltiplas opções de estudo e adaptando-se a diferentes necessidades.

- **Flexibilidade:** A educação deve se adaptar às circunstâncias de vida dos estudantes, permitindo estudar de qualquer lugar, a qualquer momento e em ritmo próprio.
- **Eficácia pedagógica:** Um sistema eficaz coloca o estudante como protagonista, conecta teoria e prática, usa a tecnologia de forma inteligente e promove a autoavaliação.

García Aretio (2017) também destaca critérios tecnológicos como interatividade, gestão da informação pelo estudante, uso de multiformatos, ubiquidade e permanência do conteúdo. Na personalização, a individualização e a privacidade são cruciais para respeitar os ritmos de aprendizagem e incentivar a participação. Critérios emergentes incluem as analíticas de aprendizagem, a aprendizagem adaptativa e a aprendizagem móvel. A eficácia da EaD é comprovada por múltiplos estudos, com estudantes online apresentando, em média, resultados melhores que os de programas presenciais. A modalidade também promove a democratização do acesso e a inclusão educativa.

Lowenthal e Davidson-Shivers (2019) defendem que a qualidade na EaD deve ser avaliada por meio de quadros multidimensionais, abrangendo desde o suporte institucional até a avaliação de programas. Eles propõem avaliar a qualidade em três níveis: design do curso, ensino online e programas como um todo.

Outros autores, compilados por Mattar (2024), oferecem diferentes perspectivas sobre a qualidade:

- **Insung Jung** apresenta cinco abordagens, incluindo a conformidade com padrões convencionais, adequação à finalidade, satisfação do cliente, melhoria contínua e atendimento a normas de acreditação. Jung também destaca que a qualidade é um conceito relativo, complexo e multifacetado.
- **Melinda Bandalaria** enfatiza que a qualidade deve ser julgada pelos resultados de aprendizagem, e não pela modalidade.
- **Souma Alhaj Ali e a Rede de Qualidade do ICDE** definem qualidade como a capacidade de formar graduados qualificados e líderes, oferecendo uma experiência de aprendizagem inclusiva e equitativa.
- **João Mattar** propõe a necessidade de um referencial de qualidade adaptado ao contexto brasileiro.

A análise desses referenciais revela que a qualidade na EaD é um conceito multidimensional que requer uma abordagem sistêmica, com foco no estudante. Apesar das evidências sobre sua eficácia, a modalidade ainda enfrenta resistências institucionais. A qualidade depende fundamentalmente do rigor do design pedagógico, e não da modalidade em si.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, fundamentada no método de análise documental. O corpus de análise é constituído por dois documentos centrais que compõem o novo marco regulatório da Educação a Distância no Brasil, publicado em 2025: o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, e os Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação com Oferta a Distância, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) no mesmo período.

Para a análise dos documentos, foi aplicada rigorosamente a metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, estruturada em três fases. A primeira fase consistiu na pré-análise, com uma leitura flutuante do material para uma impregnação do conteúdo, identificação de impressões iniciais e formulação de hipóteses que nortearam a investigação.

A segunda fase, de exploração do material, envolveu a criação de um sistema de codificação híbrido para a categorização sistemática do conteúdo. Foi utilizada uma abordagem dedutiva, com categorias definidas a priori com base nos referenciais teóricos sobre qualidade na EaD, especialmente os critérios propostos por García Aretio (2017) — Rigor Pedagógico, Design Adequado, Eficácia Comparável, Abertura, Flexibilidade e Eficácia Pedagógica — e complementados pelas perspectivas de autores como Lowenthal e Davidson-Shivers (2019), Jung (2024) e Bandalaria (2024). Paralelamente, aplicou-se uma codificação indutiva, que permitiu a emergência de categorias diretamente do texto do decreto, como "Tipologia de Formatos", "Quantificação Regulatória", "Controle e Supervisão", "Vedações e Restrições" e "Avaliação Presencial Obrigatória".

A terceira fase, de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consistiu na análise aprofundada das categorias, na qual os dispositivos do decreto e as diretrizes dos referenciais foram sistematicamente comparados e confrontados com o quadro teórico.

Foi construída uma matriz de alinhamento para visualizar os descompassos e as tensões entre a norma regulatória e os princípios pedagógicos de qualidade. A partir dessa análise categorial, foram realizadas inferências sobre o paradigma regulatório subjacente à nova legislação e suas potenciais implicações para a prática da EaD no Brasil, validando as hipóteses iniciais da pesquisa.

4. ANÁLISE DO NOVO MARCO REGULATÓRIO E DOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE

4.1. Decreto nº 12.456 de 19 de maio de 2025

A análise do Decreto nº 12.456/2025, utilizando a metodologia de análise de conteúdo, revela um foco predominante em aspectos estruturais e administrativos, em detrimento de dimensões pedagógicas fundamentais para a qualidade da EaD. O documento, com seus 45 artigos, apresenta uma linguagem jurídica precisa e estabelece percentuais, obrigações e vedações de forma categórica.

Uma inovação do decreto é a introdução de uma tipologia tripartite para os formatos de oferta: presencial, semipresencial e a distância. No entanto, essa categorização rígida, baseada em percentuais de presencialidade, contrasta com a complexidade dos processos educativos contemporâneos e com os referenciais teóricos de qualidade, que privilegiam critérios qualitativos.

A análise, guiada por hipóteses iniciais, confirma que o decreto privilegia aspectos estruturais sobre os pedagógicos e que há uma tensão entre sua abordagem quantitativa e os critérios de qualidade estabelecidos na literatura.

Análise a partir dos Critérios de Qualidade

Utilizando as categorias de qualidade de García Aretio (2017) e outros autores, a análise do decreto revela descompassos significativos:

- **Rigor Pedagógico:** Embora o decreto mencione a garantia de um padrão de qualidade independentemente do formato, ele não estabelece mecanismos para assegurar esse rigor. Faltam critérios para avaliação da qualidade pedagógica, design instrucional e formação docente especializada em EaD.

- **Design Adequado:** O decreto aborda o tema de forma superficial, com prescrições genéricas sobre materiais didáticos. A ênfase em percentuais de presencialidade sugere uma abordagem quantitativa que não garante a coerência e a qualidade do design pedagógico.
- **Eficácia Comparável:** O decreto assume a equivalência de qualidade entre as modalidades como um princípio normativo, mas não se baseia em evidências científicas. Pior, impõe vedações a cursos em áreas como Direito, Medicina, Enfermagem e licenciaturas, sugerindo uma presunção de ineficácia não fundamentada.
- **Abertura:** O decreto apresenta uma contradição. Ao mesmo tempo que estabelece a promoção do acesso à educação superior como um princípio, ele impõe práticas restritivas, como as vedações de cursos e a exigência de atividades presenciais, que podem limitar a democratização do ensino.
- **Flexibilidade:** O decreto reconhece formalmente a flexibilidade temporal e espacial da EaD em sua definição, mas a contradiz ao estabelecer uma estrutura regulatória rígida. Percentuais fixos de presencialidade e, principalmente, a exigência de avaliações presenciais obrigatórias em todas as unidades curriculares comprometem drasticamente a flexibilidade.
- **Eficácia Pedagógica:** O texto carece de diretrizes para metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e personalização do ensino. A abordagem da avaliação, focada em provas presenciais com peso majoritário na nota, pode desestimular sistemas avaliativos contínuos e formativos, essenciais para a eficácia pedagógica.

Análise das Categorias Emergentes do Decreto

A análise indutiva revela padrões que caracterizam a abordagem regulatória do decreto:

- **Tipologia de Formatos:** A classificação tripartite (presencial, semipresencial, a distância) é uma inovação conceitual, mas sua implementação com percentuais rígidos pode limitar a flexibilidade institucional e a inovação.
- **Quantificação Regulatória:** A prevalência de critérios numéricos (percentuais de presencialidade, número de alunos por docente) pode levar a uma busca por

conformidade mecânica, onde o cumprimento dos números substitui a preocupação com a qualidade pedagógica real.

- **Controle e Supervisão:** Há uma forte ênfase em mecanismos de controle administrativo, como controle de frequência e identificação de estudantes nas avaliações, mas faltam instrumentos para supervisionar a qualidade pedagógica.
- **Vedações e Restrições:** As proibições de oferta de determinados cursos não são acompanhadas de fundamentação científica, o que sugere decisões baseadas em pressupostos não verificados. A vedação das licenciaturas é particularmente problemática, dado o potencial da EaD para a formação de professores.
- **Avaliação Presencial Obrigatória:** Essa exigência, embora vise garantir a integridade acadêmica, representa uma tensão fundamental entre controle e flexibilidade. Ela pode criar barreiras de acesso e desestimular metodologias avaliativas mais inovadoras e adequadas à EaD.

Em suma, a análise infere que o Decreto nº 12.456/2025 se estrutura em um paradigma regulatório-administrativo que prioriza o controle e a padronização, desalinhado das evidências científicas e dos referenciais teóricos que apontam para uma qualidade baseada na flexibilidade e na eficácia pedagógica.

4.2. Referenciais de qualidade EaD 2025

Os Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância, publicados pelo MEC em maio de 2025, buscam preencher o vácuo pedagógico deixado pelo Decreto nº 12.456/2025. Estruturado em cinco eixos, o documento propõe uma abordagem multidimensional da qualidade, alinhada a autores como Lowenthal e Davidson-Shivers (2019). No entanto, a análise revela tensões entre o discurso pedagógico dos Referenciais e a prática regulatória do Decreto.

- **Eixo 1: Projeto Pedagógico do Curso (PPC):** Os Referenciais valorizam o PPC como o articulador da proposta formativa, exigindo coerência e detalhamento na articulação entre atividades presenciais e a distância, o que dialoga com o critério de "Design Adequado" de García Aretio (2017). A fragilidade, porém, é que essa fundamentação pedagógica deve ocorrer dentro dos limites quantitativos rígidos

impostos pelo Decreto, o que mitiga a autonomia pedagógica exaltada nos Referenciais.

- **Eixo 2: Corpo Docente e Mediação Pedagógica:** O documento avança ao valorizar a qualificação específica e a formação continuada da equipe, incluindo a figura do "mediador pedagógico". As diretrizes se alinham à "Eficácia Pedagógica" de García Aretio (2017) e à Teoria da Distância Transacional de Moore (1993). Contudo, não são estabelecidas métricas para avaliar a qualidade efetiva da mediação, focando mais na qualificação formal.
- **Eixo 3: Material Didático:** Os Referenciais superam a visão do material como mero repositório, preconizando que sejam autorais, acessíveis e em multiformatos, em linha com os critérios de inovação de García Aretio (2017). A crítica reside na falta de articulação com o sistema de avaliação. A obrigatoriedade de avaliações presenciais com peso majoritário, imposta pelo Decreto, pode levar a um cenário em que o material é inovador, mas a avaliação permanece tradicional e focada na memorização.
- **Eixo 4: Plataformas Digitais de Ensino e Aprendizagem:** O documento estabelece que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) devem ser espaços de interação e construção do conhecimento, incorporando o conceito de *learning analytics* (analíticas de aprendizagem), um critério emergente de qualidade citado por García Aretio (2017). Embora seja um aspecto alinhado às tendências contemporâneas, a implementação de tais sistemas é complexa e pode aprofundar a desigualdade entre as instituições com diferentes capacidades de investimento.
- **Eixo 5: Polos de Educação a Distância:** O tratamento dado aos polos reforça a visão do Decreto, focando na infraestrutura física e no suporte presencial. Essa concepção parece anacrônica frente a modelos de educação digital mais flexíveis e distribuídos, podendo inibir a inovação em modelos que privilegiam a ubiquidade e a aprendizagem móvel. A regulação parece tentar replicar a estrutura do ensino presencial, em vez de explorar o potencial do digital.

Em síntese, os Referenciais de 2025 apresentam um discurso pedagógico moderno, mas que opera sob as limitações e contradições de um marco regulatório (o Decreto nº

12.456/2025) que privilegia a rigidez quantitativa e o controle, confirmando a hipótese de que a nova regulação, em seu conjunto, restringe a inovação e a eficácia pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do novo marco regulatório da EaD de 2025 confirma a hipótese de que, embora intencione elevar o padrão de qualidade, ele o faz por meio de uma lógica que privilegia aspectos estruturais e quantitativos em detrimento das dimensões pedagógicas. Revela-se uma tensão fundamental entre o discurso pedagógico dos Referenciais de Qualidade, que promove flexibilidade e metodologias ativas, e a prática normativa do Decreto, que impõe rigidez, vedações e a obrigatoriedade de avaliações presenciais.

Este paradigma regulatório parece desconfiar do meio digital, buscando na presencialidade um sinônimo de controle e qualidade. Enquanto a literatura aponta para uma qualidade aferida pela eficácia pedagógica e pelo design instrucional, a legislação brasileira opta por uma padronização que pode inibir a inovação. A vedação de cursos em áreas de alta demanda social, como as licenciaturas, sem fundamentação científica robusta, representa um retrocesso no potencial democratizante da modalidade e pode criar barreiras de acesso.

A obrigatoriedade de avaliações presenciais com peso majoritário na nota é emblemática dessa contradição, pois desconsidera metodologias avaliativas mais eficazes para o ambiente digital e pode incentivar uma pedagogia focada na memorização, em detrimento de uma avaliação formativa e processual.

Conclui-se que o novo marco regulatório de 2025, ao tentar responder aos desafios da expansão da EaD, utiliza instrumentos mais alinhados ao controle do que ao fomento da qualidade. A abordagem adotada corre o risco de engessar o sistema e supervalorizar a presencialidade como um fim em si mesma, quando a verdadeira qualidade emerge de projetos pedagógicos sólidos, equipes bem preparadas e um ecossistema tecnológico que favoreça a interação e a personalização, independentemente do espaço onde a aprendizagem ocorre.

Este trabalho aponta para a necessidade de um monitoramento crítico da implementação deste novo marco, abrindo campo para futuras pesquisas sobre seu impacto na evasão, na inovação pedagógica e na democratização do acesso ao ensino superior de qualidade. A

questão que permanece é se o Brasil conseguirá equilibrar a regulação com a flexibilidade necessária para que a EaD cumpra sua promessa como vetor de inclusão e transformação social.

REFERÊNCIAS

BANDALARIA, M. D. P. Avaliação da qualidade na educação a distância. *In*: MATTAR, J. (org.). **Qualidade em Educação a Distância**: referenciais internacionais e regulação. São Paulo: Artesanato Educacional, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. DOU – Imprensa Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017**. DOU – Imprensa Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. DOU – Imprensa Nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. DOU – Imprensa Nacional.

GARCÍA ARETIO, L. Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. **RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 9-25, 2017.

JUNG, I. Controle de Qualidade em Educação Online, Aberta e a Distância. *In*: MATTAR, J. (org.). **Qualidade em Educação a Distância**: referenciais internacionais e regulação. São Paulo: Artesanato Educacional, 2024.

LOWENTHAL, P. R.; DAVIDSON-SHIVERS, G. V. Evaluating online learning: Challenges and strategies for success. **Educational Technology Research and Development**, [s. l.], v. 68, p. 1-21, 2019.

MATTAR, J. (org.). **Qualidade em Educação a Distância**: referenciais internacionais e regulação. São Paulo: Artesanato Educacional, 2024.

MEC. **Portaria nº 378 de 19 de maio de 2025**. DOU – Imprensa Nacional.

MEC. **Portaria nº 506 de 10 de julho de 2025**. DOU – Imprensa Nacional

MEC. **Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação com Oferta a Distância**. Brasília, 2025. Disponível em: https://midia.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/05/REFERENCIAIS-DE-QUALIDADE-EAD.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

MEC**. Referenciais De Qualidade Para Educação Superior A Distância,** 2007.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. *In*: KEEGAN, D. (ed.). **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

Sobre os autores

Gladyston Augusto Roberto

Mestre em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais(FaE/UEMG), Pós-Graduação em Administração Pública Municipal (UFSJ - 2018), pós-graduação lato sensu em Tecnologia de Gestão Pública e

Responsabilidade Fiscal (ESAB - 2015), graduação em Administração Pública (UFSJ - 2016). Participa do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Educação Digital da UFMG.
E-mail: gladystonroberto@gmail.com

Luis Eduardo Wexell-Machado
Possui Graduação em Letras (português-inglês) pela Uni-FMU; Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador pela UFMG; Especialização em Criação de Conteúdos Digitais pela OEI; Especialização no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Alcalá, Mestrado em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP; Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção e Pós-doutorado na Universidade de Granada. Atua no Programa de Graduação e Pós-Graduação do Instituto Superior de Línguas da Universidade Nacional de Assunção (UNA) e participa do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Educação Digital da UFMG e co-lidera o Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem e suas Tecnologias da UNA.
E-mail: isl-lwexell@fil.una.py

Thaís Rosana Leite da Silva
Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, na linha de Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, com bolsa CAPES; Pós-Graduada em Educação a Distância e Novas Tecnologias Educacionais (2022) e em Práticas Inovadoras em Educação pela Unicesumar (2024); Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos pela Unicesumar (2021); Discente de Pedagogia; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais - Universidade Estadual de Maringá; Membro do Projeto de Pesquisa Institucional sobre Qualidade socialmente referenciada na Educação a Distância no ensino superior: aportes teóricos, políticos e práticos pela Universidade Estadual de Maringá.
E-mail: thaisleite.pj@gmail.com

Vilma Lúcia Macagnan Carvalho
Possui Graduação, Mestrado e Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Em 1997 ingressou como docente na UFMG e atuou no Programa de Pós-Graduação em Geografia (2000 a 2022) e na Coordenação do Curso de Geografia a Distância (2008 a 2014). Foi Vice-Diretora (2014-2018) e Diretora do Instituto de Geociências (2018-2022). É Professora Titular desde 2019 e atualmente está à frente da Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital - DEDD/UFMG. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Educação Digital da UFMG (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/ 3780476205993735).
E-mail: vlmc@ufmg.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O ENSINO *ON-LINE* SOBRE DISPENSAÇÃO DE MEDICAMENTOS NA HEPATITE C

CONSTRUCTION AND VALIDATION OF DIGITAL EDUCATIONAL MATERIALS FOR ONLINE TEACHING ON THE DISPENSING OF MEDICINES IN HEPATITIS C

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA EN LÍNEA SOBRE LA DISPENSACIÓN DE MEDICAMENTOS EN LA HEPATITIS C

Diogo Meira do Nascimento Silva
Graduando em Farmácia, Universidade de Brasília – UnB.

Renato Augusto de Almeida Soares
Mestrando em Ciências Farmacêuticas, Universidade de Brasília – UnB.

Thayanne Nara da Rocha
Mestranda em Ciências Farmacêuticas, Universidade de Brasília – UnB.

Noemia Urruth Leão Tavares
Docente do Departamento de Farmácia, Universidade de Brasília – UnB.

Rafael Santos Santana
Docente do Departamento de Farmácia, Universidade de Brasília – UnB.

Débora Santos Lula Barros
Docente do Departamento de Farmácia, Universidade de Brasília – UnB.

RESUMO. Objetivo: O estudo teve como objetivo construir e validar materiais didáticos digitais desenvolvidos para um curso *on-line* de dispensação de medicamentos no cuidado em saúde em hepatite C. Métodos: Trata-se de um estudo metodológico conduzido em três etapas: levantamento bibliográfico, elaboração e revisão dos materiais didáticos e validação por especialistas, utilizando o Índice de Validade de Conteúdo (IVC). A avaliação contemplou critérios de aplicabilidade, clareza, conteúdo, linguagem, *layout* e organização, por meio de questionário estruturado. Resultados: Os materiais obtiveram índice de validade satisfatório, com IVC global de 0,79, indicando boa concordância entre os especialistas. Entretanto, foram apontadas necessidades de ajustes para aprimorar a compreensão e a aplicabilidade prática dos conteúdos no contexto do ensino *on-line*. Conclusão: Os materiais didáticos digitais apresentaram validade adequada segundo os juízes especialistas, demonstrando potencial para qualificação da prática de dispensação de medicamentos no cuidado em saúde em hepatite C, bem como para o fortalecimento da formação profissional por meio da educação digital em saúde.

CC BY

Palavras-chave: Estudo de validação. Educação em Farmácia. Materiais de Ensino. Educação Continuada em Farmácia. Dispensação.

ABSTRACT. **Objective:** This study aimed to develop and validate didactic materials designed for an online course on medication dispensing in the context of hepatitis C care. **Methods:** This was a methodological study conducted in three stages: literature review, development and revision of the didactic materials, and validation by experts using the Content Validity Index (CVI). The evaluation included criteria of applicability, clarity, content, language, layout, and organization, assessed through a structured questionnaire. **Results:** The materials achieved a satisfactory validity index, with an overall CVI of 0.79, indicating good agreement among experts. However, adjustments were recommended to enhance comprehension and the practical applicability of the content within the online learning context. **Conclusion:** The didactic materials developed demonstrated adequate validity according to expert judges, showing potential to strengthen the qualification of medication dispensing practices in hepatitis C care, as well as to support professional training through digital health education.

Keywords: Validation study. Pharmacy education. Teaching materials. Continuing pharmacy education. Dispensing.

RESUMEN **Objetivo:** Este estudio tuvo como objetivo desarrollar y validar materiales didácticos diseñados para un curso en línea sobre la dispensación de medicamentos en el contexto de la atención a la hepatitis C. **Métodos:** Se trató de un estudio metodológico realizado en tres etapas: revisión de la literatura, elaboración y revisión de los materiales didácticos, y validación por expertos mediante el Índice de Validez de Contenido (IVC). La evaluación incluyó criterios de aplicabilidad, claridad, contenido, lenguaje, diseño y organización, valorados a través de un cuestionario estructurado. **Resultados:** Los materiales alcanzaron un índice de validez satisfactorio, con un IVC global de 0,79, lo que indica una buena concordancia entre los expertos. Sin embargo, se recomendaron ajustes para mejorar la comprensión y la aplicabilidad práctica del contenido en el contexto del aprendizaje en línea. **Conclusión:** Los materiales didácticos desarrollados demostraron una validez adecuada según los jueces expertos, mostrando potencial para fortalecer la cualificación de las prácticas de dispensación de medicamentos en la atención a la hepatitis C, así como para apoyar la formación profesional a través de la educación digital en salud.

Palabras clave: Estudio de validación. Educación en farmácia. Materiales didácticos. Educación farmacéutica continua. Dispensación.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias educacionais aplicadas ao ensino em farmácia, em especial os cursos digitais, devem ser fundamentadas em referenciais pedagógicos que assegurem qualidade e segurança da informação, relevância científica e contribuição para a promoção social do uso racional de medicamentos. A produção de materiais didáticos digitais, nesse contexto, visa não apenas difundir conhecimento e compartilhar inovações, mas também fortalecer as competências dos profissionais, por meio de processos de ensino-aprendizagem dinâmicos, interativos e alinhados às necessidades da prática em saúde (MELO et al., 2022; SILVA; SOUZA, 2024).

Na formação em saúde, destaca-se a necessidade de integração entre teoria e prática, de forma a preparar profissionais críticos, éticos e tecnicamente qualificados para os diferentes cenários assistenciais. O estágio curricular supervisionado desempenha papel central nesse processo, por oportunizar vivências reais e favorecer o desenvolvimento de competências clínicas e da identidade profissional. Entretanto, a ausência de cursos e materiais didáticos voltados ao acolhimento e à capacitação em conteúdos específicos pode comprometer a adaptação dos estudantes e dificultar a articulação entre a formação acadêmica e as práticas assistenciais (BOETTCHER et al., 2023; LIMA et al., 2014).

Com o propósito de qualificar a experiência formativa no estágio desenvolvido na Farmácia Escola de uma instituição pública de ensino superior, foi pensada a oferta de um curso *on-line* direcionado a estudantes e farmacêuticos preceptores. O curso teve como foco o acolhimento e a capacitação em dispensação de medicamentos, com ênfase no cuidado em hepatite C, dada a sua alta relevância epidemiológica e assistencial no cenário de prática. Nesse sentido, o estudo foi estruturado em duas etapas: a primeira consiste na elaboração e validação dos materiais didáticos digitais, enquanto a segunda corresponde à oferta do curso *on-line*, fundamentado nesse referencial (BOETTCHER et al., 2023; MELO et al., 2022).

A literatura científica evidencia que a elaboração e a validação de materiais didáticos digitais no âmbito do ensino em saúde configuram estratégias efetivas para potencializar a aprendizagem, sistematizar práticas e aprimorar a comunicação entre estudantes, docentes, preceptores e pacientes. Contudo, ainda são escassos os relatos de experiências que documentem esse processo na promoção de ações sob modalidade de Educação a Distância (EAD) (BRANDÃO-NETO et al., 2024; ANTONIOLLI et al., 2023; BARD et al., 2023; SILVA; SOUZA, 2024). Assim, o presente estudo teve como objetivo construir e validar materiais didáticos digitais para um curso *on-line* de dispensação de medicamentos no cuidado em saúde em hepatite C.

2 MÉTODOS

Trata-se de um estudo metodológico conduzido em três etapas principais: (i) levantamento bibliográfico, (ii) elaboração e revisão dos roteiros e materiais didáticos digitais e (iii) validação desses instrumentos por especialistas. O percurso metodológico foi fundamentado nos referenciais de Boettcher et al. (2023), Brandão-Neto et al. (2024), Antoniolli et al. (2023), Bard et al. (2023) e Melo et al. (2022).

As investigações mencionadas seguiram itinerários voltados à elaboração de cursos e materiais didáticos digitais que fortalecem a EAD. Essa abordagem busca promover a autonomia dos aprendizes, ampliar a acessibilidade ao conhecimento e assegurar a flexibilidade do processo educativo, integrando tecnologias digitais interativas, metodologias inovadoras e recursos multimídia. Tais elementos favorecem processos de ensino-aprendizagem dinâmicos e personalizados, configurando-se como estratégias indispensáveis para atender às demandas do estágio, que requer atualização contínua e formação alinhada aos desafios da prática assistencial (ANTONIOLLI et al., 2023; BARD et al., 2023; BOETTCHER et al., 2023; BRANDÃO-NETO et al., 2024; MELO et al., 2022).

2.1 Cenário de prática

O estudo foi delineado com o objetivo de qualificar a dispensação de medicamentos realizada pelos estudantes de estágio na Farmácia Escola da Universidade de Brasília (UnB), vinculada ao Hospital Universitário de Brasília (HUB). Esse espaço, além de prestar atendimento aos pacientes, constitui um campo de estágio supervisionado, no qual os graduandos em Farmácia vivenciam atividades clínicas sob orientação docente e acompanhamento de preceptores. Nesse contexto, identificou-se a necessidade de criação de roteiros de dispensação como materiais didáticos de apoio ao cuidado de pacientes com hepatite C, cuja estrutura foi fundamentada na lógica proposta pelo estudo de Wenceslau et al. (2020).

2.2 Levantamento bibliográfico

A busca foi realizada entre dezembro de 2024 e janeiro de 2025, com o objetivo de reunir informações relevantes sobre os medicamentos utilizados no tratamento da hepatite C. A lista de fármacos incluídos no estudo foi obtida a partir da Relação de Medicamentos Essenciais do Distrito Federal (REME-DF), disponível no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES-DF). Foram selecionados os seguintes medicamentos: 1. Sofosbuvir + Velpatasvir, 2. Sofosbuvir, 3. Alfapeginterferona 2A, 4. Daclatasvir, 5. Glecaprevir + Pibrentasvir e 6. Ribavirina (SES-DF, 2022).

As fontes consultadas incluíram documentos oficiais (Monografias, Formulário Terapêutico Nacional – FTN, MEDSUS e Protocolos Clínicos e Diretrizes Terapêuticas – PCDTs do Ministério da Saúde), bulários da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e bases científicas como Dynamed/Micromedex, UpToDate e Medline Plus. Foram incluídas informações publicadas em inglês, espanhol ou português, relacionadas ao tema de investigação.

2.3 Elaboração dos roteiros

Os materiais didáticos digitais foram produzidos em arquivos do Word e organizado em três eixos principais, fundamentados no modelo proposto por Rocha et al. (2020):

I. Avaliação inicial: contempla dados sobre doses prescritas, formas de acesso, apresentações disponíveis, formulários exigidos e exames necessários para a dispensação.

II. Orientações e plano de cuidado: reúne informações referentes às indicações terapêuticas, instruções de uso seguro, potenciais efeitos adversos, interações medicamentosas e alimentares, consumo de álcool, condutas em caso de esquecimento de dose e recomendações específicas para grupos prioritários (idosos, gestantes e crianças).

III. Pós-dispensação e avaliação de resultados: abrange o registro das informações fornecidas, estratégias de acompanhamento e verificação da adesão, segurança e efetividade do tratamento.

Portanto, para além de sistematizar o processo de dispensação de medicamentos pelos estudantes na realização do estágio, os roteiros foram concebidos como materiais didáticos de apoio ao curso de acolhimento/capacitação, com a finalidade de padronizar condutas, fortalecer a autonomia e a confiança dos discentes, assim como favorecer a integração entre ensino e serviço (ROCHA et al., 2020). Após a elaboração inicial dos roteiros para cada um dos fármacos listados acima por um estudante de graduação, esses materiais foram revisados por uma estudante de mestrado do Laboratório de Evidências e Estudos Farmacêuticos (LEFAR/UnB) antes de seguir para a etapa da validação

2.4 Validação dos roteiros

Os especialistas foram selecionados por conveniência, utilizando a técnica de amostragem não probabilística em "bola de neve", na qual os primeiros convidados indicaram outros profissionais com experiência na área (COSTA, 2020). Os critérios de elegibilidade foram adaptados de Jasper, incluindo: (i) domínio de conhecimento ou habilidade na temática; e/ou (ii) experiência prática mínima de seis meses em atividades assistenciais voltadas ao cuidado direto de pessoas com hepatite C (PORTUGAL et al., 2023).

Os especialistas receberam, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), juntamente com os roteiros em versão digital e um formulário *on-line* elaborado no Google Forms. A avaliação abrangeu os critérios de aplicabilidade, clareza, conteúdo, linguagem, *layout* e organização, previamente adaptados ao contexto dos roteiros de dispensação (SOUSA; TURRINI, 2012).

A análise da validade de conteúdo foi realizada por meio do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), calculado a partir das respostas dos juízes em escala Likert de quatro pontos: (1) irrelevante, (2) pouco relevante, (3) realmente relevante e (4) muito relevante[21]. Para cada item, foram consideradas válidas apenas as respostas "3" e "4". O índice de cada eixo foi obtido pela razão entre o número de respostas positivas ("3" ou "4") e o total de respostas, enquanto o IVC global correspondeu à média dos índices individuais. Em consonância com a literatura, consideraram-se validados os roteiros que alcançaram IVC ≥ 0,78 em cada critério (ALEXANDRE; COLUCI, 2011; LIMA et al., 2017).

A análise dos dados foi realizada de forma descritiva, apresentando frequências relativas e valores dos índices de validade obtidos. O acompanhamento das respostas e o controle dos roteiros foram registrados em planilha do Excel. O tratamento estatístico também ocorreu neste programa.

2.5 Aspectos éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (CEP/UnB) (CAAE: 77973224.6.0000.0030) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS) (CAAE: 77973224.6.3001.5553). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 RESULTADOS

Foram elaborados seis roteiros de dispensação, estruturados em três eixos centrais. Os materiais foram desenvolvidos com linguagem clara, objetiva e acessível, associados a um *layout* didático que destaca informações-chave, facilitando sua utilização como ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem.

Participaram da etapa de validação dez especialistas, sendo nove farmacêuticos e um enfermeiro, com atuação em diferentes contextos: Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SES-DF), núcleos de farmácia clínica e hospitalar, serviços de assistência farmacêutica, atenção à saúde prisional, docência superior e vigilância em saúde. Essa diversidade de experiências profissionais enriqueceu o processo avaliativo, garantindo múltiplas perspectivas sobre a aplicabilidade dos roteiros, tanto no campo assistencial quanto no cenário educacional.

Conforme a Tabela 1, para cada eixo estruturante dos roteiros, os critérios avaliados apresentaram um bom índice de concordância, variando de 67% a 100%. O IVC Global calculado foi de 0,79, o que está dentro do mínimo recomendado pela literatura. Esse resultado indica que, embora o conteúdo seja válido, é possível realizar melhorias, principalmente em relação ao *layout* e à organização.

Tabela 1 – Índices de Validade de Conteúdo (IVCs) de cada eixo dos roteiros

Critérios	Avaliação inicial	Orientações e plano de cuidado	Pós-dispensação e avaliação dos resultados	Média
Aplicabilidade	0,96	0,71	0,75	0,81
Clareza	0,88	0,71	0,75	0,78
Conteúdo	1,00	0,83	0,83	0,89
Linguagem	1,00	0,79	0,75	0,85
Layout	0,67	0,67	0,67	0,67
Organização	0,75	0,71	0,71	0,72

Além da atribuição da nota, no ato do processo de validação, os especialistas sugeriram no campo de observações ajustes voltados à otimização dos roteiros, com foco na clareza, na objetividade e na facilidade de uso em contextos de ensino e prática clínica. As principais recomendações concentraram-se na melhoria da organização visual das informações, de modo a favorecer a compreensão rápida pelos estudantes e profissionais. Entre as propostas, destacou-se a elaboração de dois formatos complementares: um guia resumido, contendo pictogramas e fluxogramas para consulta rápida no momento da dispensação, e um guia expandido, com informações detalhadas que possam servir de base para estudo aprofundado e apoio ao estágio supervisionado.

4 DISCUSSÃO

A modalidade de EAD, apoiada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, configura-se como uma estratégia potente para a Educação em Saúde, pois amplia a democratização e a oferta regular ao conhecimento em diferentes espaços, seja no próprio ambiente de trabalho, de estágio, ou em outros equipamentos sociais. Essa

flexibilidade favorece a autonomia do aprendiz e promove a construção ativa do saber, colocando o farmacêutico como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a elaboração e a validação de materiais educativos tornam-se essenciais, uma vez que garantem a qualidade pedagógica e a adequação dos conteúdos às necessidades formativas. Além de assegurar clareza, objetividade e aplicabilidade prática, esses materiais validados fortalecem a confiabilidade dos cursos ofertados, potencializando o impacto do EAD na qualificação profissional e no cuidado em saúde (SILVA; SOUZA, 2024).

Conforme os resultados deste estudo, os roteiros de dispensação, enquanto materiais didáticos de apoio ao estágio, alcançaram o IVC considerado satisfatório pela literatura (tabela 1), demonstrando concordância quanto ao seu potencial de aplicabilidade no cenário do estágio, segundo a avaliação dos especialistas. As modificações finais, realizadas a partir das recomendações desses avaliadores, aprimoraram a objetividade e a clareza dos materiais, favorecendo tanto seu emprego no processo de dispensação durante o estágio, quanto na sua utilização como recurso didático-pedagógico no curso de acolhimento e capacitação em fase de estruturação (FONSECA et al., 2022; XIMENES et al., 2019).

Evidências indicam que o cuidado farmacêutico, quando apoiado por materiais educativos, não apenas favorecem o letramento em saúde pelos usuários, mas também contribuem para a melhoria dos desfechos clínicos e da humanização da saúde, sobretudo em doenças crônicas como as hepatites virais (GOMES et al., 2020). Nesse sentido, a literatura científica destaca que a adoção de materiais padronizados durante a dispensação esteve diretamente associada ao aumento da adesão terapêutica (BRASIL, 2022; GOMES et al., 2020). À luz dos pressupostos teóricos da EAD, a elaboração, a validação e a oferta desses materiais assumem ainda maior relevância, pois promovem a qualificação profissional de forma contextualizada e flexível, evidenciando a aplicabilidade dos conteúdos nos diferentes desafios dos cenários de ensino-aprendizagem do estágio. Assim, os roteiros de dispensação configuram-se como recursos didático-pedagógicos que, ao mesmo tempo em que podem qualificar a prática assistencial, também apresentam potencial frente à aprendizagem mediada por tecnologias digitais, reforçando a integração entre formação profissional e cuidado em saúde (SILVA; SOUZA, 2024; SILVA et al., 2020).

O farmacêutico desempenha um papel estratégico no acompanhamento de pacientes com hepatite C, especialmente frente à complexidade terapêutica dos tratamentos, que apresentam ampla gama de interações medicamentosas. Nessa perspectiva, sua atuação ultrapassa a esfera técnica e assume também uma dimensão educativa, orientando o paciente quanto ao uso seguro, promovendo adesão ao tratamento, esclarecendo dúvidas sobre reações adversas e fortalecendo o vínculo terapêutico. O emprego de roteiros validados potencializa essa prática ao oferecer suporte claro, objetivo e pedagogicamente estruturado, possibilitando aos farmacêuticos e estudantes de farmácia exercerem plenamente sua função de educador em saúde (GOMES et al., 2020; SILVA et al., 2020).

O estudo de Melo et al. (2022) objetivou validar um material educativo digital interativo no formato de livro eletrônico sobre prevenção e redução do risco cardiovascular na perspectiva das pessoas vivendo com vírus da imunodeficiência humana. Participaram do estudo 309 pessoas vivendo com vírus da imunodeficiência humana, a maioria (84,3%) do sexo masculino, com idade entre 19 e 65 anos e ensino superior completo (29,3%). Mais de 90% dos participantes avaliaram o livro como adequado para tirar dúvidas e realizar cuidados preventivos à saúde cardiovascular. Todos os itens avaliados alcançaram IVC acima de 0,80. Similar à presente investigação, o material educativo digital mostrou-se válido, adequado e pertinente para promover a alfabetização em saúde, mostrando-se como ferramenta promissora para a promoção da saúde e prevenção de doenças cardiovasculares (MELO et al., 2020).

Uma das limitações do estudo está associada à técnica de amostragem utilizada, por conveniência, não probabilística do tipo “bola de neve”, que pode ter influenciado a composição do grupo de especialistas e a diversidade das avaliações. Embora o número de participantes (n=10) seja considerado adequado para estudos de validação, ainda se trata de um quantitativo que predominantemente foi da categoria farmacêutica.

A fim de assegurar a aplicação adequada dos roteiros de dispensação e promover a qualificação das atividades de dispensação de medicamentos no estágio supervisionado, a pesquisa prevê como segunda etapa a avaliação do impacto de um curso *on-line*, com duração de quatro horas, voltado ao apoio da implementação desses recursos educativos no processo formativo. Esse treinamento será ofertado na modalidade virtual ainda no

presente semestre. A estratégia educativa também permitirá a participação dos farmacêuticos vinculados à Farmácia Escola sem impacto no fluxo de atendimento, ampliando o alcance da iniciativa e favorecendo a integração entre formação acadêmica e prática assistencial. Dessa forma, a adoção do formato virtual busca democratizar o acesso ao material educativo, assegurando que estudantes e profissionais possam se beneficiar dos roteiros como instrumento de qualificação da dispensação e do cuidado farmacêutico.

5 CONCLUSÃO

A experiência de construção e validação dos roteiros de dispensação para hepatite C evidenciou o potencial desses materiais como instrumentos inovadores de apoio à prática clínica e ao ensino em saúde. Os resultados obtidos confirmam a pertinência pedagógica e a aplicabilidade assistencial dos roteiros, reforçando sua função de qualificar a dispensação, favorecer a aprendizagem estruturada dos estudantes e apoiar o trabalho dos farmacêuticos na Farmácia Escola. Ao integrarem ensino, serviço e comunidade, os roteiros consolidam-se como recursos educativos capazes de fortalecer o estágio supervisionado, ampliar competências clínicas e comunicacionais e contribuir para um cuidado mais seguro, integral e centrado no paciente. Estudos futuros, com aplicação direta desses materiais nos cursos em formato *on-line* serão fundamentais para aprimorar sua utilização e ampliar sua relevância no contexto da formação e do cuidado farmacêutico no Sistema Único de Saúde.

REFERÊNCIAS

ANTONIOLLI, S. A. C. et al. Construction and validation of digital education resources for the health and safety of workers. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 42, p. e20200032, 2021.

BARD, N. D. et al. Development and content validation of a course in mental health nursing care. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 44, p. e20210294, 2023.

BOETTCHER, S. et al. Construção e validação de curso online para enfermeiros sobre cateteres venosos centrais em crianças no domicílio. *Escola Anna Nery*, v. 27, p. e20220343, 2023.

BRANDÃO NETO, W. et al. Validation of an online course on postural care for preterm newborns. *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 33, p. e20230249, 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde. Departamento de Gestão e Incorporação de Tecnologias em Saúde. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Hepatite C e Coinfecções*. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/svsa/hepatites/pcdt-da-hepatite-c/view. Acesso em: 29 maio 2025.

COSTA, B. R. L. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649. Acesso em: 2 abr. 2025.

FONSECA, C. C. et al. Construção e validação de cartilha educativa sobre o uso de imunossupressores no pós-transplante renal. *Cogitare Enfermagem*, v. 27, 2022.

GOMES, L. O. et al. The benefits of a public pharmacist service in chronic hepatitis C treatment: The real-life results of sofosbuvir-based therapy. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, v. 16, n. 1, p. 48-53, 2020.

LIMA, A. C. M. A. C. C.; BEZERRA, K. de C.; SOUSA, D. M. do N.; ROCHA, J. de F.; ORIÁ, M. O. B. Construção e validação de cartilha para prevenção da transmissão vertical do HIV. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 30, n. 2, p. 181-189, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0194201700028.

LIMA, T. C. de et al. Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 67, n. 1, p. 133-140, jan. 2014.

MELO, E. S. et al. Validação de livro eletrônico interativo para redução do risco cardiovascular em pessoas vivendo com HIV. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 30, p. e3512, 2022.

PORTUGAL, I. et al. MeTA-Edu: a new methodology for enhancing validation of health education technologies applied to COVID-19 prevention in adults with cancer. *Journal of Human Growth and Development*, v. 33, n. 1, p. 84-94, 2023. DOI: http://doi.org/10.36311/jhgd.v33.13830.

ROCHA, K. S. S. et al. Desenvolvimento e validação de conteúdo de um instrumento de apoio ao aconselhamento farmacêutico para dispensação de medicamentos prescritos. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, v. 26, n. 1, p. 134-141, 2020.

SECRETARIA DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL (SES-DF). *Relação de Medicamentos do Distrito Federal (REME-DF)*. Atualizada em setembro de 2022. 3. ed. Brasília: Secretaria de Saúde do Distrito Federal, 2022. Disponível em: https://www.saude.df.gov.br/reme-df/. Acesso em: 8 set. 2025.

SILVA, D. G.; SOUZA, H. S. M. De avanços a retrocessos: dilemas para a educação a distância na cultura digital. *Educação & Sociedade*, v. 45, e284717, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.284717.

SILVA, T. C. et al. Avaliação do impacto da dispensação orientada de medicamentos no SUS. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 3, e00122519, 2020.

SOUSA, C. S.; TURRINI, R. N. Validação de constructo de tecnologia educativa para pacientes mediante aplicação da técnica Delphi. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 25, n. 6, p. 990-996, 2012.

WENCESLAU, L. D. et al. Um roteiro de entrevista clínica centrada na pessoa para a graduação médica. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 42, p. 2154, 2020. DOI: https://doi.org/10.5712/rbmfc15(42)2154.

XIMENES, M. A. et al. Construção e validação de conteúdo de cartilha educativa para prevenção de quedas no hospital. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 32, n. 4, p. 433-441, 2019.

Sobre os autores

Diogo Meira do Nascimento Silva
Graduando em Farmácia, Universidade de Brasília – UnB.
Email: diogo.meira@aluno.unb.br

Renato Augusto de Almeida Soares
Mestrando em Ciências Farmacêuticas, Universidade de Brasília – UnB.
Email: renato.augusto.psi@gmail.com

Thayanne Nara da Rocha
Mestranda em Ciências Farmacêuticas, Universidade de Brasília – UnB.
Email: thayanne.rocha@aluno.unb.br

Noemia Urruth Leão Tavares
Docente do Departamento de Farmácia, Universidade de Brasília – UnB.
Email: noemiatavares@unb.br

Rafael Santos Santana
Docente do Departamento de Farmácia, Universidade de Brasília – UnB.
Email: refael.santana@unb.br

Débora Santos Lula Barros
Docente do Departamento de Farmácia, Universidade de Brasília – UnB.
Email: deborasantoslulabarros@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICAS EXTENSIONISTAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

ARTICULATION BETWEEN EXTENSION PRACTICES AND SUPERVISED INTERNSHIP IN DISTANCE EDUCATION: IMPACTS ON TEACHER TRAINING

ARTICULACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN Y LA PASANTÍA SUPERVISADA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: IMPACTOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Charles Ielpo Mourão
Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil

Francisco Wagner de Sousa Paula
Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil

Lydia Dayanne Maia Pantoja
Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil

Germana Costa Paixão
Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil

RESUMO. A articulação entre extensão e estágio na EaD contribui para a formação de professores mais alinhados às realidades locais, comprometidos com a transformação social e preparados para lidar com a diversidade que caracteriza o contexto educacional brasileiro. Assim, este trabalho tem como objetivo descrever os impactos dessa articulação na formação docente em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade a distância, envolvendo as disciplinas de Parasitologia e Estágio Supervisionado no Ensino Médio I. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, realizada com os alunos regularmente matriculados em ambas as disciplinas. No decorrer das atividades, foram realizadas 35 ações extensionistas, nos polos de Beberibe (n=7), Caucaia (n=6), Fortaleza (n=8), Jaguaribe (n=7) e Maranguape (n=7), no Estado do Ceará. Os resultados indicam que a abordagem lúdica e sensorial, por meio do uso dos modelos didáticos, favoreceu a compreensão de temas complexos. Os relatos dos discentes e os registros em portfólios evidenciam que as oficinas e minicursos extrapolaram o espaço escolar, alcançando públicos diversos e fomentando discussões relevantes sobre hábitos cotidianos, riscos sanitários e práticas profiláticas. Dessa forma, os dados revelam que os componentes curriculares, extensão e estágio, potencializam a formação docente, fortalecendo vínculos entre universidade, escola e comunidade.

Palavras-chave: Integração Curricular. Práticas Pedagógicas. Desenvolvimento Profissional Docente.

CC BY

ABSTRACT. The integration of extension activities and internships in Distance Education contributes to the preparation of teachers who are more attuned to local realities, committed to social transformation, and equipped to address the diversity that characterizes the Brazilian educational context. This study aims to describe the impacts of such integration on teacher education in a Biological Sciences licensure program, delivered in the distance learning modality, involving the courses of Parasitology and Supervised Internship in Secondary Education I. This is a descriptive, qualitative study conducted with students enrolled in both courses. During the activities, 35 extension actions were carried out across the learning centers of Beberibe (n=7), Caucaia (n=6), Fortaleza (n=8), Jaguaribe (n=7), and Maranguape (n=7), in the state of Ceará. The findings indicate that the use of playful and sensory approaches, particularly through didactic models, facilitated the comprehension of complex topics. Student reports and portfolio records demonstrate that workshops and short courses went beyond the school setting, reaching diverse audiences and fostering relevant discussions on daily habits, health risks, and preventive practices. Therefore, the results suggest that when well integrated, extension and internship components can enhance the training of future teachers.

Keywords: Curriculum Integration. Pedagogical Practices. Teacher Professional Development.

RESUMEN. La articulación entre extensión y prácticas en la Educación a Distancia contribuye a la formación de docentes más vinculados a las realidades locales, comprometidos con la transformación social y preparados para enfrentar la diversidad que caracteriza el contexto educativo brasileño. Este trabajo tiene como objetivo describir los impactos de dicha articulación en la formación docente en un curso de licenciatura en Ciencias Biológicas, en la modalidad a distancia, involucrando las asignaturas de Parasitología y Práctica Supervisada en la Educación Secundaria I. Se trata de una investigación descriptiva, de enfoque cualitativo, realizada con estudiantes matriculados en ambas asignaturas. Durante el desarrollo de las actividades se llevaron a cabo 35 acciones de extensión en los polos de Beberibe (n=7), Caucaia (n=6), Fortaleza (n=8), Jaguaribe (n=7) y Maranguape (n=7), en el estado de Ceará. Los resultados muestran que el enfoque lúdico y sensorial, mediante el uso de modelos didácticos, favoreció la comprensión de temas complejos. Los relatos de los estudiantes y los registros en los portafolios evidencian que los talleres y minicursos trascendieron el espacio escolar, alcanzando públicos diversos y fomentando discusiones relevantes sobre hábitos cotidianos, riesgos sanitarios y prácticas preventivas. En conclusión, los datos señalan que los componentes curriculares de extensión y prácticas, cuando están bien articulados, pueden potenciar la formación de futuros docentes.

Palabras clave: Integración Curricular. Prácticas Pedagógicas. Desarrollo Profesional Docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil tem enfrentado desafios históricos que se intensificam diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais observadas nos últimos anos. Dentro desse contexto, a Educação a Distância (EaD) se consagra como modalidade para democratizar o acesso ao ensino superior, especialmente em regiões onde a oferta presencial é limitada, como no Estado do Ceará. No entanto, a EaD ainda carrega preconceitos e enfrenta resistências, sobretudo no que diz respeito à qualidade da formação de professores (Ambrósio, 2024). Diante disso, repensar estratégias pedagógicas que aproximem teoria e prática, promovendo experiências formativas significativas, mostra-se essencial.

Entre essas estratégias, destacam-se as ações extensionistas e o estágio supervisionado, componentes curriculares que, quando articulados, podem potencializar a formação de futuros professores. A extensão universitária "[...] é uma via para que a capacidade de agir na sociedade tenha bases sólidas e capazes de trazer mais um aspecto na relevância da universidade na sociedade" (Feloniuk, 2025, p. 21).

Já o estágio supervisionado, por sua vez, é o espaço privilegiado para a imersão no chão da sala de aula, possibilitando a reflexão crítica sobre o fazer docente, conforme Menezes (2025, p. 23), o estágio supervisionado "[...] promove uma imersão no cotidiano da escola, permitindo aos licenciandos observar, interagir e refletir sobre a prática docente".

Na EaD, essa articulação ganha ainda mais relevância, pois a distância física entre estudantes, professores e instituições exige criatividade e inovação para garantir que as experiências formativas não percam sua potência. Projetos de extensão que dialogam com o estágio supervisionado podem ser a chave para superar os possíveis obstáculos, ao criar pontes entre os saberes acadêmicos e as demandas reais da sociedade. Mais do que cumprir uma determinada carga horária, trata-se de construir vivências que façam sentido para os futuros docentes.

A articulação entre extensão e estágio na EaD também contribui para a formação de professores mais alinhados às realidades locais, comprometidos com a transformação social e preparados para lidar com a diversidade que caracteriza o contexto educacional brasileiro. Ao atuar em projetos que envolvem escolas, famílias e comunidade, os estudantes desenvolvem uma escuta ativa e um olhar diferenciado, aprendem a trabalhar em equipe e compreendem a complexidade do ato de educar. Essas experiências são fundamentais para que a formação docente não se restrinja ao domínio de conteúdos, mas consiga mesclar as dimensões éticas, políticas e afetivas.

O presente trabalho, portanto, tem como objetivo descrever os impactos dessa articulação na formação docente em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade a distância, entre as disciplinas de Parasitologia e Estágio Supervisionado no Ensino Médio. A escolha do tema se justifica pela necessidade de fortalecer a qualidade da formação de professores no Brasil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e educacional.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, cujo objetivo central é compreender os impactos da articulação entre a prática extensionista e o estágio supervisionado na formação docente em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas ofertado na modalidade EaD. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela natureza do objeto investigado, que envolve experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos participantes, elementos que não podem ser capturados por métodos quantitativos (Minayo, 1994).

O público-alvo da pesquisa é composto por estudantes de licenciatura que vivenciaram simultaneamente atividade de extensão e o Estágio Supervisionado no Ensino Médio articulado no planejamento das duas disciplinas, alunos regularmente matriculados nos polos de Fortaleza, Beberibe, Jaguaribe, Maranguape e Caucaia, todos localizados no Estado do Ceará. O estudo contou com a colaboração de professores formadores, tutores presenciais e a distância, cujas perspectivas contribuíram para ampliar a compreensão sobre os processos formativos envolvidos.

A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental dos planejamentos das disciplinas, portfólios elaborados pelos alunos e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de todas as turmas. Esses dados foram organizados e sistematizados com base em categorias temáticas previamente definidas, e a análise seguiu os princípios da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), permitindo identificar padrões, recorrências e singularidades nas falas dos participantes.

O estudo foi desenvolvido respeitando todos os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Os resultados obtidos foram interpretados à luz do referencial teórico adotado, buscando estabelecer relações entre os dados empíricos e os pressupostos que fundamentam a formação docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em dois subtópicos, um descreve os planejamentos das ações extensionistas na escola e outro discorre a respeito da execução das atividades por parte dos discentes.

3.1 Planejamento das ações extensionistas na escola

Para uma melhor organização, os resultados foram apresentados em etapas e posteriormente discutidos. Foram realizadas 35 ações extensionistas, ocorridas nos polos de Fortaleza (n=8), Beberibe (n=7), Jaguaribe (n=7), Maranguape (n=7) e Caucaia (n=6), todos no Estado do Ceará.

As ações foram desenvolvidas no escopo da disciplina de Parasitologia, de maneira vinculada à disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio I (ESEM I), ambas ofertadas às turmas durante o 6º semestre regular do Curso, como parte integrante de um Projeto de Extensão intitulado "*Projeto MicroSentidos: conhecendo a diversidade microbiana pelos cinco sentidos humanos*", que objetiva explorar as contribuições de modelos didáticos, com foco na diversidade microbiana pelos cinco sentidos humanos, pela confecção de modelos que possibilitem aprofundar o conhecimento das partes internas e externas de composição dos microrganismos (bactérias, fungos, parasitas e vírus) com materiais recicláveis, comestíveis, táteis, e ainda que emitam sons ou aromas relacionados aos microrganismos e/ou doenças representados.

Divididos em duplas, ou eventualmente de forma individualizada, os discentes, sob a supervisão do Professor Formador da disciplina de Parasitologia, propuseram uma ação educacional extensionista, na forma de oficina ou minicurso de até duas horas/aulas, que fora performada prioritariamente na escola na qual os mesmos realizam suas atividades de estágio integrantes da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio I (ESEM I).

Ao todo, três momentos foram necessários para a execução das ações. Inicialmente, os discentes propuseram e apresentaram um plano de aula da atividade a ser realizada, bem como confeccionaram um modelo didático relacionado ao tema central escolhido previamente. Os temas centrais das ações desenvolvidas foram os aspectos gerais de parasitoses causadas por *Ascaris* spp. (cinco ações), *Schistosoma mansoni* (cinco ações),

Taenia spp. (cinco ações), *Trypanosoma cruzi* (cinco ações), *Tunga penetrans* (cinco ações) Leishmania spp. (quatro ações), *Pediculus humanus capitis* (três ações) e *Trichomonas* spp. (três ações).

A explanação do tema deveria ocorrer em salas de aula, auditório, quadra esportiva, pátio, calçadas, áreas de exposição ou qualquer outro ambiente pertencente às cercanias da escola. A parte teórica da atividade deveria contemplar uma linguagem acessível ao público, que fosse assertiva e compreensível para o maior número de espectadores possível. Já o modelo didático deveria representar o parasito relacionado ao tema escolhido (e seu respectivo vetor, quando aplicável), construído preferencialmente a partir de materiais recicláveis, comestíveis e de fácil acesso, que permitissem a manipulação e estimulação de pelo menos três dos cinco sentidos corporais.

Após os ajustes e correções sugeridos pelo Professor Formador durante a apresentação prévia, os discentes ministraram os minicursos/oficinas propostos conforme as diretrizes estabelecidas, bem como demonstraram ao público os modelos didáticos confeccionados (Figura 1). Em média, cada ação teve 2h/aulas de duração, e contou com a participação de diferentes participantes da comunidade escolar na qual os discentes realizam o Estágio.

Estas ações promovem a alfabetização em saúde, pois, segundo a Organização Mundial da Saúde (2024), ao facilitar o acesso a informações confiáveis e compreensíveis e ao fortalecer a capacidade de utilizá-las de forma eficaz, favorece-se a tomada de decisões individuais e o engajamento em ações coletivas de promoção da saúde voltadas aos determinantes sociais.

Figura 1 – Exemplos de modelos didáticos elaborados pelos alunos, momento da apresentação ao professor formador, apresentação prévia.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Por fim, os discentes apresentaram relatório das atividades realizadas, por meio da confecção de um portfólio, o qual conteve os registros fotográficos da ação, os resultados obtidos e uma discussão na qual buscava-se relacionar os resultados com os conceitos teóricos da disciplina de Parasitologia, dentre outros critérios.

3.2 Execução das atividades por parte dos discentes

A análise dos portfólios elaborados pelos discentes que realizaram as ações extensionistas demonstrou que, em geral, as atividades planejadas se mostraram importantes para a transmissão do conhecimento de forma lúdica. Grande parte dos participantes se mostrou empolgada para a realização das oficinas e destacou que o processo criativo de elaboração e confecção do modelo didático foi o maior desafio, visto que o mesmo precisava estimular pelo menos três sentidos humanos.

Por ter integrado a carga horária prevista para a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio I, o público das ações foi quase na totalidade os alunos da própria escola, cuja audiência se deu nos momentos de intervalo entre as aulas e/ou turnos. Apesar disso, houve também apresentações ocorridas em eventos pedagógicos promovidos pela escola nas suas dependências, bem como ações que aconteceram em locais distintos, como Unidades Básicas de Saúde (UBS) vizinhas ao estabelecimento escolar, integradas à comunidade local.

No que se refere às UBS, seria importante e necessária a aproximação entre a escola e a universidade. Veit e Aires (2025) apontaram em seu estudo sobre a interlocução entre educação e saúde, na perspectiva do Programa Saúde na Escola (PSE), que a fragilidade na organização e no planejamento municipal decorre, sobretudo, da ausência de articulação entre os setores de saúde e educação, resultando em ações do PSE predominantemente pontuais, centradas em aspectos biomédicos, em vez de promover a saúde com os estudantes como protagonistas do processo.

Um ponto positivo de destaque elencado por diversos discentes foi a participação do público em momentos de “tira-dúvidas” ou rodas de conversas. Durante as discussões, surgiram exemplos do cotidiano em que os participantes não reconheciam atitudes de

risco, como: consumir alimentos crus em feiras livres ou mercados sem higienização prévia; manipular dinheiro e alimentar-se em seguida sem lavar as mãos; banhar-se em corpos de água parada; e, armazenar alimentos de forma inadequada e sem higienização prévia.

Muitos dos espectadores demonstraram surpresa ao perceberem como esses comportamentos poderiam contribuir para a veiculação de parasitas e para o estabelecimento de doenças parasitárias. Essa sensibilização foi relatada como um dos momentos mais valiosos das atividades realizadas, gerando comentários de participantes que afirmaram que mudariam suas práticas e iriam compartilhar os aprendizados com suas famílias e amigos.

Em adição, também foi elencado pelos discentes como aspecto positivo a possibilidade de levantar debates sobre a infraestrutura urbana e/ou rural e a ocorrência de doenças parasitárias. O fato de muitas ações terem acontecido em escolas localizadas em municípios distantes da capital Fortaleza joga luz em uma situação preocupante: a falta de saneamento básico ainda existente em muitas comunidades interioranas. É sabido que o acesso à coleta e tratamento de esgoto, previstos na Lei n.º 14.026/2020, conhecida como Marco Legal do Saneamento (Brasil, 2020), é condição importante para barrar o estabelecimento e a disseminação de inúmeras doenças parasitárias. Logo, discutir medidas profiláticas é deveras importante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das ações articulando extensão e estágio supervisionado evidenciou o potencial transformador entre teoria e prática no ensino das disciplinas de Parasitologia e de Estágio Supervisionado. Ao propor atividades educativas que exploraram os cinco sentidos humanos com modelos didáticos criativos e acessíveis, os discentes aprofundaram seus conhecimentos técnicos e desenvolveram habilidades pedagógicas e comunicacionais essenciais à formação docente O engajamento dos participantes e a receptividade das escolas demonstram que a abordagem lúdica e sensorial favorece a compreensão de temas complexos, como as parasitoses.

Além disso, os relatos dos discentes e os registros em portfólios revelam que as oficinas e minicursos extrapolaram o espaço escolar, alcançando públicos diversos e

fomentando discussões relevantes sobre hábitos cotidianos, riscos sanitários e práticas profiláticas. A interação direta com os espectadores permitiu a identificação de comportamentos de risco e a sensibilização para mudanças de atitude, o que reforça o papel social da extensão universitária como ferramenta de transformação. A troca de saberes entre os futuros professores e a comunidade escolar fortaleceu vínculos e ampliou a percepção sobre o impacto da educação em saúde.

Por fim, ressalta-se que a execução das ações em municípios com diferentes realidades socioeconômicas e estruturais trouxe à tona questões relacionadas ao saneamento básico. A ausência de infraestrutura adequada em regiões interioranas, como evidenciado pelos discentes, reforça a importância de políticas públicas efetivas. Assim, iniciativas como essa não apenas contribuem para a formação acadêmica dos licenciandos, mas também se configuram como estratégias de conscientização e mobilização social frente aos desafios da saúde pública no Brasil.

5 AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, M. **Profissão e formação docente na EaD e as didáticas virtuais a serviço das aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude./pt-

br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.026, de 15 de julho de 2020. **Atualiza o marco legal do saneamento básico e altera a Lei nº 9.984, de 17 de julho de 2000, para atribuir à Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) competência para editar normas de referência sobre o serviço de saneamento**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 2020. Disponível em: https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/novo-marco-legal-do-saneamento-basico-lei-n-14-026-de-2020. Acesso em: 25 ago. 2025.

FELONIUK, W. História do conceito de Extensão Universitária: aspectos formativos e políticos da atuação universitária brasileira na sociedade. **InterAção**, v. 16, n. 2, p. e88748, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/88748. Acesso em: 24 ago. 2025.

MENEZES, J. P. C. Estágio Supervisionado em Ciências: o papel da autonomia e da clareza nas tarefas para a satisfação dos estagiários. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 21, n. 46, p. 22-32, 2025. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10208671. Acesso em: 24 ago. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS) **Alfabetização em saúde**, 2024. Disponível em: https://www-who-int.translate.goog/news-room/fact-sheets/detail/health-literacy?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=tc Acesso em: 25 ago. 2025.

VEIT, J.; AIRES, M. Potencialidades e fragilidades na interlocução entre educação e saúde na perspectiva do programa saúde na escola: um estado do conhecimento. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 13, n. 1, p. 158-172, 2025. Disponível em: https://periodicos.grupotiradentes.com/educacao/article/view/12487. Acesso em: 25 ago. 2025.

Sobre os autores

Charles Ielpo Mourão
Mestre em Ciências Médicas pela UFC. Biólogo licenciado e bacharel pela UECE. Possui MBA em Gestão Empresarial pelo Centro Universitário Estácio do Ceará. Professor Formador, Professor Conteudista e Tutor do Curso de Ciências Biológicas a Distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil - UECE/UAB.

E-mail: charles.ielpo@uece.br

Francisco Wagner de Sousa Paula
Enfermeiro e Biólogo. Doutorando em Educação (PPGE/UECE). Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (PPCCLIS/UECE). Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas (UCAM) e Gestão em Saúde (UECE). Professor Efetivo da Rede Básica de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Professor Formador e Coordenador de Estágio do curso de Ciências Biológicas a distância - UECE/UAB.
E-mail: wagner.sousa@uece.br

Lydia Dayanne Maia Pantoja
Bióloga pela UECE (Licenciatura e Bacharel); Mestre em Microbiologia Médica pela UFC e Doutora em Engenharia Civil (área de concentração em Saneamento Ambiental) pela UFC. Atua como Professora Adjunto da Universidade Estadual do Ceará. Coordena a Pesquisa do Curso de Ciências Biológicas a distância - UECE/UAB.
E-mail: lydia.pantoja@uece.br

Germana Costa Paixão
Graduada em Medicina Veterinária pela UECE. Mestre em Patologia e Doutora em Microbiologia Médica pela UFC. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará e Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas a distância - UECE/UAB. Docente do curso de Enfermagem do Centro Universitário Fametro/UNIFAMETRO.
E-mail: germana.paixao@uece.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

VOZES RIBEIRINHAS EM REDE: PODCAST, EDUCAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

RIVERSIDE VIUCES IN NETWORK: PODCAST,EDUCATION, EXTENSION, AND UNIVERSITY RESEARCH IN THE AMAZONIAN CONTEX

VOCES RIBEREÑAS EN RED: PÓDCAST, EDUCACIÓN, EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO AMAZÓNICO

Maria Ione Feitosa Dolzane
Universidade Federal do Amazonas

Zeina Rebouças Corrêa Thomé
Universidade Federal do Amazonas

Beatriz Helena Dal Molin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Eduardo de Castro Gomes
Universidade Federal do Amazonas

Icaro Feitosa Dolzane
Instituto Brasileiro de Biotecnologia e Inovação

RESUMO. O presente artigo analisa a experiência de extensão desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM/UFAM), no âmbito do PROEXT-PG/CAPES, junto à Comunidade Nossa Senhora de Fátima, no Amazonas. A iniciativa buscou articular saberes acadêmicos e comunitários, por meio da produção de podcasts e atividades formativas em matemática, educação financeira e educação a distância. Adotou-se como referencial metodológico a cartografia (Kastrup, 2009), compreendendo a pesquisa como processo em fluxo e co-construção de narrativas. Os resultados evidenciam que a extensão potencializou a inclusão digital, valorizou identidades culturais e promoveu aprendizagens colaborativas entre estudantes, docentes e moradores. Conclui-se que o projeto reafirma a extensão universitária como prática transformadora, contribuindo para o debate contemporâneo sobre equidade, sustentabilidade e tecnologias digitais no contexto amazônico.

Palavras-chave: Extensão universitária. Comunidades ribeirinhas. Tecnologias digitais. Amazônia.

ABSTRACT. This article analyzes the extension experience developed by the Graduate Program in Science and Mathematics Education (PPGECIM/UFAM), within the scope of PROEXT-PG/CAPES, with the Nossa Senhora de Fátima Community in Amazonas. The initiative aimed to articulate academic and community knowledge through the production of podcasts and training activities in mathematics, financial education, and distance education. Cartography (Kastrup, 2009) was adopted as the methodological framework, understanding research as a flowing process and co-construction of narratives. The results show that the extension enhanced digital inclusion, valued cultural identities,

CC BY

and fostered collaborative learning among students, teachers, and community members. It is concluded that the project reaffirms university extension as a transformative practice, contributing to the contemporary debate on equity, sustainability, and digital technologies in the Amazonian context.

Keywords: WordUniversity extension. Riverside communities. Digital technologies. Cartography. Amazon..

RESUMEN. El presente artículo analiza la experiencia de extensión desarrollada por el Programa de Posgrado en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas (PPGECIM/UFAM), en el marco del PROEXT-PG/CAPES, junto a la Comunidad Nossa Senhora de Fátima, en el Amazonas. La iniciativa buscó articular saberes académicos y comunitarios mediante la producción de pódcast y actividades formativas en matemáticas, educación financiera y educación a distancia. Se adoptó como referente metodológico la cartografía (Kastrup, 2009), comprendiendo la investigación como un proceso en flujo y de co-construcción de narrativas. Los resultados evidencian que la extensión potenció la inclusión digital, valorizó identidades culturales y promovió aprendizajes colaborativos entre estudiantes, docentes y moradores. Se concluye que el proyecto reafirma la extensión universitaria como práctica transformadora, contribuyendo al debate contemporáneo sobre equidad, sostenibilidad y tecnologías digitales en el contexto amazónico.

Palabras clave: Extensión universitaria. Comunidades ribereñas. Tecnologías digitales. Cartografía. Amazonía.

1 CONEXÕES POSSÍVEIS

A extensão universitária constitui-se espaço privilegiado de diálogo entre universidade e sociedade, possibilitando a circulação de saberes e a valorização das diferenças. No contexto amazônico, comunidades ribeirinhas enfrentam barreiras históricas de acesso à educação, informação e tecnologia. Por isso, iniciativas de extensão tornam-se estratégicas para reduzir desigualdades e ampliar a visibilidade de suas realidades socioculturais.

A experiência relatada foi desenvolvida no âmbito do Programa Proext-PG[1] em uma instituição Federal do Amazonas (UFAM), junto à comunidade ribeirinha Nossa Senhora de Fátima, situada na confluência do Rio Tarumã-Mirim com o Rio Negro, a trinta minutos de Manaus, por via fluvial. O projeto estendeu-se para um museu temático situado no meio da floresta, próximo a comunidade, para algumas escolas da periferia e uma escola rural. A proposta central consistiu em envolver os moradores na produção de várias ações

[1] Programa CAPES de Extensão na Pós-Graduação que financia projetos de extensão na pós-graduação, conectando a universidade com a sociedade para o desenvolvimento de políticas públicas e a formação cidadã.

geradas de alguns subprojetos emergidos da participação do PPGECIM[2] nessa ação da CAPES com os programas.

Os diferentes projetos de extensão tiveram como finalidade promover o debate sobre tecnologias, educação, cultura e trabalho no contexto ribeirinho, apoiando a valorização e aprimoramento da produção de práticas no local, discutindo a questão do defeso[3] no Rio Amazonas e valorizando saberes comunitários, tudo isso, atravessado pelo debate no Grupo de Pesquisa Conexões: Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no contexto amazônico.

2 UM MERGULHO NAS AÇÕES

O Programa de Extensão da Pós-Graduação–PROEXT-PG/CAPES é uma iniciativa nacional voltada a fortalecer a relação entre a pós-graduação brasileira e a sociedade, ampliando o impacto social, educacional e cultural dos Programas de Pós-Graduação (PPGs). Implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 191 instituições de ensino superior brasileira, o PROEXT-PG (CAPES) estimula a integração entre ensino, pesquisa e extensão, no sentido de tentar consolidar a universidade como espaço de produção de conhecimento e transformação social (Brasil, 2023).

Entre seus objetivos estão: ampliar a visibilidade da pós-graduação junto à sociedade, aproximando a produção acadêmica das demandas sociais; fortalecer a indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão, princípio fundamental da universidade pública brasileira; apoiar projetos inovadores que promovam inclusão social, diversidade cultural, desenvolvimento sustentável e difusão científica, bem como, estimular a formação cidadã de estudantes, preparando-os para atuar de maneira crítica e transformadora nos diferentes contextos da realidade brasileira (Brasil, 2023).

Na instituição em questão, o programa foi institucionalizado através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) com o título do Projeto Conhecimento e

[2] Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Amazonas.
[3] Período anual de restrição de pesca para certas espécies de peixes, como o tambaqui, a fim de proteger sua reprodução e garantir a sustentabilidade das populações pesqueiras. Além da pesca, o Amazonas também tem o defeso florestal, que proíbe o corte, arraste e transporte de madeira.

Formação: a pós-graduação e a extensão para o desenvolvimento do Amazonas, unindo sete Programas de Pós-graduação em (Antropologia Social, Letras, Ensino de Ciência e Matemática, Zoologia, Imunologia Básica e Aplicada, Química e Psicologia.) visando ações extensionistas de caráter interdisciplinar, interprofissional e interinstitucional. O programa incentiva a criação de projetos que envolvem docentes, discentes da pós-graduação e de graduação, bem como, comunidades externas de forma colaborativa e dialógica, como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que se tornou parceira nos projetos em diferentes âmbitos.

No contexto amazônico, o PROEXT-PG ganha especial relevância por possibilitar o encontro entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais das populações indígenas, ribeirinhas, rurais e urbanas periféricas. Assim, o programa promove a valorização da diversidade cultural, a redução das desigualdades históricas de acesso à ciência e a construção de soluções inovadoras para os desafios regionais (Brito, 2024).

Dos sete programas envolvidos destacamos neste texto as atividades desenvolvidas pelo PPGECIM (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática), ações divididas em quatro movimentos, com destaque nas proposições: desenvolvimento ou consolidação que interseccionem extensão, pós-graduação *stricto sensu* e estejam no escopo do núcleo temático do programa em ensino de ciências e matemática, buscando ampliar a visibilidade e impacto do PPGECiM, suas articulações com comunidades locais e regionais, com as redes públicas de ensino e com outras instituições, bem como a produção de conhecimento alinhado às especificidades, potencialidades, culturas e povos da Amazônia.

2.1 Construindo caminhos para a experiência vivida

Tanto professores quanto os alunos da graduação e pós-graduação envolvidos nas ações fazem parte do mesmo grupo de pesquisa CNPq, onde os estudos e as discussões são atravessados pelo pós-estruturalismo e as metodologias contemporâneas. Isso nos fez concordar em registrar os caminhos até aqui trilhados com a cartografia[4]: modos de acompanhar processos em fluxo, pois, “a cartografia não se confunde com um método

[4] Cartografia é um método de pesquisa-intervenção que acompanha processos em fluxo, registrando e analisando experiências de forma colaborativa, flexível e inventiva, em vez de apenas descrever ou representar uma realidade fixa.

previamente dado, mas com uma atitude investigativa que acompanha processos e produz mapas no mesmo movimento em que estes se transformam" (Kastrup, 2009, p. 32).

Isso significa que, mais do que aplicar uma sequência fixa das etapas dos projetos sobre as temáticas: redes públicas de ensino nas periferias; culturas e povos da Amazônia Educação não formal e os museus, as primeiras a serem trabalhadas no ano de 2024, registramos também os movimentos de emergência dos sentidos, as linhas de fuga e os atravessamentos que se desenharam na relação entre universidade e comunidade.

Nesse horizonte, trazemos aqui um mapeamento com recortes de quatro projetos desenvolvidos, o qual compreendemos como um dispositivo que não apenas registra narrativas, mas faz emergir mundos possíveis. Tal como aponta Kastrup (2015, p. 54), "o mapa não é representação, mas performance: ele se faz enquanto acompanhamos a experiência." Assim, a cada encontro com a comunidade e seus moradores, com as escolas e seus alunos e professores, novos percursos se abriram, novos sentidos foram inscritos, de modo que a metodologia não se limitou a recolher dados, mas a produzir, junto com a comunidade, estudantes professores, extensionistas e pesquisadores uma rede viva das práticas e saberes ribeirinhos.

Projetos desenvolvidos em 2024:

1. Podcast Edumídias: ribeirinhos, *techné* e educação em foco
2. Desigualdade de moradias e o ensino da matemática: uma visão real de sólidos geométricos
3. Formação continuada de professores e a imanência educacional no contexto amazônico: devires da artistagem docente em educação financeira entredisciplinar.
4. EaD em destaque: intercâmbio de experiências com a comunidade.

Quadro 1 - Objetivo e características dos projetos.

Projeto	**Descrição**

01	Objetivo explorar a produção de podcasts educacionais como dispositivo de diálogo e valorização dos saberes ribeirinhos, articulando o conceito de techné (a prática técnica e cultural) e processos formativos. A proposta buscou dar visibilidade às narrativas ribeirinhas, favorecendo a inclusão digital e a circulação de vozes que, historicamente, foram silenciadas. Por meio do podcast, a comunidade participa da construção de conteúdos que entrelaçam educação, cultura e tecnologia, ampliando a compreensão sobre as múltiplas formas de aprendizagem no contexto amazônico.
02	Este projeto propôs relacionar o ensino da geometria espacial às condições concretas de moradia vivenciadas por populações amazônicas, especialmente em comunidades ribeirinhas e periféricas. A atividade pedagógica partiu da análise crítica da desigualdade habitacional, possibilitando que os estudantes compreendessem conceitos matemáticos como sólidos geométricos a partir da observação de suas próprias realidades. O enfoque uniu matemática e justiça social, ao aproximar conteúdos escolares da vida cotidiana e ao estimular a problematização sobre as disparidades socioeconômicas.
03	Ao trabalhar com a investigação de práticas de formação continuada de professores explorando a educação financeira, concebida de forma entredisciplinar e sensível à realidade amazônica, este projeto foi inspirado em concepções filosóficas como a imanência e os devires da artistagem docente. Buscou incentivar os professores a criarem práticas pedagógicas inventivas que transcendessem modelos tradicionais de Ensino financeiro. A proposta articulou saberes financeiros, culturais e educativos, promovendo a autonomia docente e a construção de uma formação que responda às necessidades da sociedade amazônica contemporânea.
04	Este quarto projeto promoveu a integração entre a universidade e a comunidade por meio de atividades de Educação a Distância (EaD), criando espaços de diálogo e intercâmbio de experiências. A proposta destacou essa modalidade não apenas como, mas como estratégia de inclusão social e democratização do acesso ao conhecimento. Por meio de fóruns, oficinas virtuais e atividades colaborativas, a comunidade e a universidade compartilham saberes, fortalecendo vínculos e construindo práticas educativas mais democráticas e participativas.

Fonte: dados da pesquisa.

A escolha por tais temáticas nas atividades extensionistas se justificam, não apenas pela pertinência pedagógica e tecnológica dos recursos, mas também pela sua potência cartográfica que nos permite abrir espaço para que as vozes locais se tornem fluxos sonoros de resistência e invenção. As experiências extensionistas e formativas desenvolvidas no contexto amazônico puderam ser compreendidas à luz do método da cartografia e do rizoma, conceitos formulados por Deleuze e Guattari (1995) que nos permitem outros modos de pensar e produzir conhecimento, já que cartografar é o jeito de pesquisar caminhando junto, anotando as experiências em movimento. Rizoma é a imagem que mostra como o conhecimento se espalha em rede, sem começo nem fim, cheio de conexões.

O **projeto Podcast Edumídias: ribeirinhos, techné e educação em foco** pode ser compreendido e vivido como prática cartográfica na medida em que acompanha e registra as vozes da comunidade ribeirinha, transformando-as em linhas sonoras que se expandem horizontalmente para outros territórios.

A palavra techné, de origem grega, significa arte, ofício ou saber-faze. Diferente da técnica moderna, entendida apenas como conjunto de procedimentos mecânicos, o termo na filosofia clássica grega (particularmente em Aristóteles) é um conhecimento prático-criativo, que une teoria e ação, razão e sensibilidade. O termo significa o saber-fazer que integra prática, cultura e conhecimento, funcionando como ponte entre universidade e comunidade. No caso dos podcasts ribeirinhos, a ele aparece como criação coletiva, onde tecnologia e cultura local se encontram para produzir sentidos e aprendizagens.

Na proposta Desigualdade de moradias e o ensino da matemática: uma visão real de sólidos geométricos, a cartografia se manifestou ao mapear a materialidade das moradias e a forma como elas se inscrevem nos corpos e nos espaços da comunidade. A geometria, deixa de ser apenas conceito abstrato e torna-se rizoma[5] pedagógico, articulando-se com dimensões sociais e políticas da desigualdade.

Já o projeto Formação continuada de professores e a imanência educacional no contexto amazônico: devires da artistagem docente em educação financeira entredisciplinar colocou em evidência a força criativa da docência quando pensada como devir. A formação não se limitou à repetição de conteúdos, mas abriu-se a uma prática inventiva que, como cartografia, acompanhou a emergência de novos modos de ensinar e aprender.

Por fim, o projeto EaD em destaque: intercâmbio de experiências com a comunidade se aproximou do rizoma ao propor múltiplas conexões entre universidade e comunidade, configurando-se como rede horizontal de saberes. A EaD, tradicionalmente vista como modalidade distante, assume nesta experiência um caráter cartográfico, acompanhando as singularidades da comunidade e se reorganizando a partir delas. Em

[5] - O rizoma é um conceito criado por Deleuze e Guattari em Mil Platôs (1980). Diferente de uma árvore ou de uma raiz centralizada (que tem início, tronco e hierarquia), o rizoma é uma estrutura aberta, múltipla e não linear, como as raízes subterrâneas de plantas (ex: o gengibre, o capim, a grama).O rizoma, na pesquisa, é uma metáfora para pensar o conhecimento como rede viva, múltipla, sem hierarquias fixas e em constante movimento.

lugar de uma lógica centralizada, o que se instaura é um rizoma de interações e aprendizagens, em que cada encontro abre novas possibilidades de conexão.

Assim, ao articular cartografia e rizoma com os projetos, foi possível perceber que todos eles se orientaram pela invenção e pela multiplicidade, um estado em que a educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se expande como processo vivo de criação, sensível às intensidades do território amazônico.

A escolha por tais temáticas nas atividades extensionistas se justificam, portanto, não apenas pela pertinência pedagógica e tecnológica dos recursos, mas também pela sua potência cartográfica que nos permite abrir espaço para que as vozes locais se tornem fluxos sonoros de resistência e invenção. As experiências extensionistas e formativas desenvolvidas no contexto amazônico podem ser compreendidas à luz da cartografia e do rizoma, conceitos formulados por Deleuze e Guattari (1995) que nos permitem outros modos de pensar e produzir conhecimento.

Assim, ao articular cartografia e rizoma com os projetos, foi possível perceber que todos eles se orientaram pela invenção e pela multiplicidade, um estado em que a educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se expande como processo vivo de criação, sensível às intensidades do território amazônico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações extensionistas realizadas em 2024 pelo PPGECIM resultaram em quatro projetos principais: (i) o Podcast Edumídias: ribeirinhos, techné e educação em foco, que promoveu a valorização das vozes comunitárias e a inclusão digital; (ii) Desigualdade de moradias e o ensino da matemática: uma visão real de sólidos geométricos, que articulou conceitos matemáticos às condições concretas de habitação em comunidades ribeirinhas, associando ensino à justiça social; (iii) Formação continuada de professores e a imanência educacional no contexto amazônico, que incentivou práticas pedagógicas inovadoras em educação financeira, ancoradas em perspectivas entredisciplinares; e (iv) EaD em destaque: intercâmbio de experiências com a comunidade, que explorou a

modalidade como estratégia de democratização do conhecimento e fortalecimento de vínculos horizontais entre universidade e comunidade comforme imagem 1.

Figura 1 Conexão do Programa Proext-pg (CAPES) e Universidade Federal do Amazonas.



Fonte: dados da pesquisa

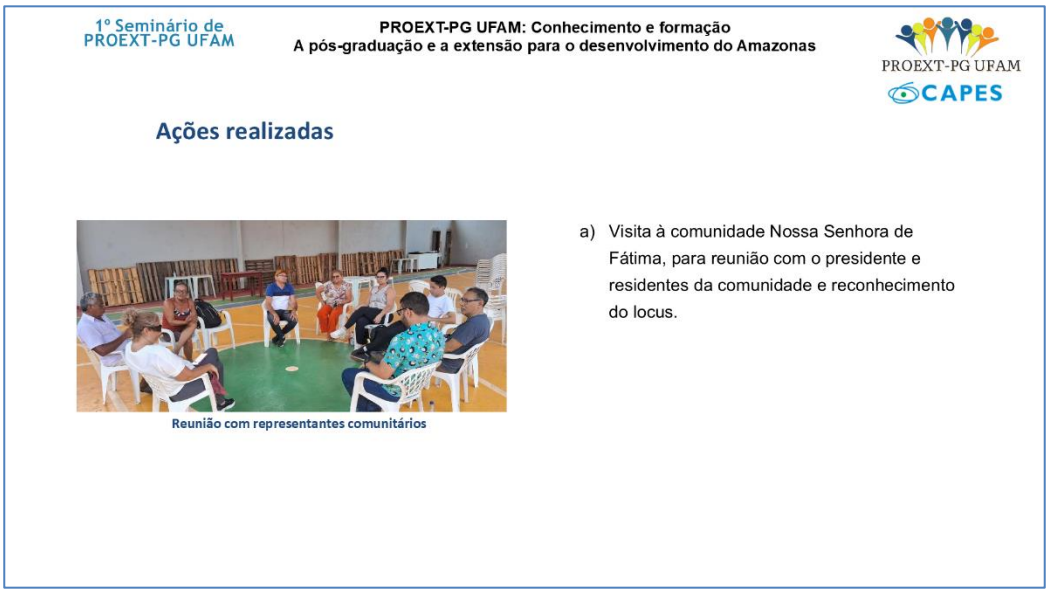
Os depoimentos mapeados durante o processo revelaram impactos significativos. Estudantes de Jornalismo relataram aprendizagens técnicas relacionadas à roteirização, captação e edição de áudio, bem como o desenvolvimento de sensibilidade para adaptar a linguagem a públicos diversos. Professores do PPGECIM destacaram a extensão como elo estratégico entre universidade e sociedade, enquanto egressos reconheceram a necessidade de recriação de saberes acadêmicos em diálogo com contextos ribeirinhos. Moradores expressaram entusiasmo pela valorização cultural e pelo reconhecimento de suas vozes, apontando a extensão como espaço de fortalecimento da diferença.

Figura 2 Apresentações das ações 2024 Em seminário



Fonte: dados da pesquisa

Figura 3 Apresentação dos projetos no 1º Seminário PROEXT-PG na UFAM



Fonte: dados da pesquisa.

Esses resultados corroboram análises já presentes na literatura sobre extensão, que a reconhece como prática formativa e transformadora (Fernandes *et al*., 2012; Incrocci; Andrade, 2018). A experiência demonstra que a adoção da cartografia como metodologia se mostrou adequada para acompanhar processos em fluxo, possibilitando compreender as singularidades locais e dando lugar a múltiplas vozes (Kastrup, 2009). O podcast, enquanto recurso tecnológico de baixo custo, confirmou-se como ferramenta pedagógica relevante em contextos de conectividade limitada, ampliando a circulação de narrativas e promovendo aprendizagens colaborativas (Garcia *et al*., 2023).

Figura 4 Mostra dos projetos de aprendizagem do professores da comunidade



Fonte: dados da pesquisa

Ao mesmo tempo, a sustentação do projeto por um grupo de pesquisa configurou uma rede de formação, registro e análise, em consonância com estudos que identificam esses coletivos como infraestrutura essencial para a produção e difusão científica (Florencio; Souza; Costa, 2025). Assim, os resultados não se restringem ao impacto imediato na comunidade, mas reforçam a legitimidade da extensão como campo de inovação pedagógica, equidade social e valorização cultural, especialmente no território amazônico.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências extensionistas relatadas reafirmam a potência transformadora da extensão universitária no contexto amazônico. O conjunto de ações desenvolvidas pelo PPGECIM/UFAM atreladas ao Programa Proext-pg, demonstrou que a articulação entre saberes acadêmicos e comunitários pode gerar práticas educativas inovadoras, valorizando as identidades culturais e promovendo inclusão digital e social.

Os quatro projetos sistematizados evidenciam que a universidade, ao se aproximar das comunidades ribeirinhas, contribui não apenas para a formação cidadã dos estudantes e professores envolvidos, mas também para a democratização do acesso ao conhecimento. O uso de metodologias como a cartografia permitiu acompanhar processos em fluxo, captando a riqueza das narrativas locais e traduzindo-as em dispositivos pedagógicos que ampliam horizontes de ensino e aprendizagem.

Em termos de impactos, foi possível identificar ganhos concretos: a produção de podcasts educativos, a ressignificação do ensino da matemática a partir das realidades de moradia, a criação de práticas inventivas em educação financeira e a utilização da EaD como meio de diálogo e fortalecimento comunitário. Esses resultados apontam para a necessidade de consolidar a extensão como prática permanente, articulada a políticas públicas que garantam continuidade, investimento e ampliação das iniciativas.

Conclui-se que o projeto analisado não apenas fortalece o papel da universidade como promotora de justiça social e equidade, mas também contribui para repensar os processos formativos em chave colaborativa, rizomática e inventiva. A extensão, nesse sentido, deve ser compreendida como espaço privilegiado de criação de mundos possíveis, em que a educação se inscreve como prática viva, situada e sensível às singularidades do território amazônico.

6. REFERÊNCIAS

ALENCAR, D.; DA COSTA, J. Extensão universitária e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-18, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/desenvolvimento-regional/programa-de-extensao-da-educacao-superior-na-pos-graduacao-proext-pg>. Acesso em: 25 ago. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERNANDES, R. *et al*. **Extensão universitária**: desafios e perspectivas. Revista Educação e Sociedade, v. 33, n. 118, p. 1201-1217, 2012.

FLORÊNCIO, F.; SOUZA, R.; COSTA, L. Grupos de pesquisa e a produção científica na Amazônia. **Revista Ciência & Educação**, v. 31, p. 55-72, 2025.

GARCIA, M. *et al*. Tecnologias digitais no ensino superior: experiências pós-pandemia. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 27, p. 45-63, 2023.

INCROCCI, R.; ANDRADE, M. A extensão universitária no Brasil: caminhos e desafios. **Revista Avaliação**, v. 23, n. 3, p. 637-656, 2018.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Clínica e pesquisa**: cartografias do processo. Rio de Janeiro: Nau, 2007.

KASTRUP, V. **Cartografia**: um método para a pesquisa-intervenção. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Sobre os autores

Zeina Rebouças Correa Thomé

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993) e doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Realizou Estágio de Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, dedicando-se ao desenvolvimento de software e de material didático para suporte às ações Stricto Sensu na modalidade de Educação a Distância.
E-mail: zeinathome@gmail.com

Beatriz Helena Dal Molin
Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras/ Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Concluiu em 2010, seu pós-doutorado no programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, dedicando-se ao estudo e desenvolvimento de metodologias, análise avaliação no processo de elaboração de materiais para A Rede e-Tec Brasil, na qualidade de Designer Instrucional Master, UFSC/MEC/UNIOESTE, (2008-2013).

Eduardo de Castro Gomes
Professor Associado 2 na Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Doutor em Educação e Contemporaneidade (2022) pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Linha de pesquisa IV - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos. Líder do Grupo de Pesquisa Conexões: Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no contexto amazônico (Ufam). Mestre em Educação (2006) e graduado em Jornalismo (1997), ambos pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). .
E-mail: edu@ufam.edu.br

Icaro Feitosa Dolzane
Analista de Sistemas do Instituto Brasileiro de Biotecnologia e Inovação com experiência em gestão de backlog, definição de requisitos, priorização de funcionalidades e acompanhamento da eficiência de sistemas. Atua com foco em valor de negócio, comunicação entre stakeholders e melhoria contínua em ambientes ágeis. Possui experiência no desenvolvimento de sistemas web, abrangendo tanto a construção de APIs REST quanto o desenvolvimento de telas responsivas para aplicações web. Com habilidades que se estendem ao inglês técnico (Certificação B1 Preliminary), garantindo proficiência na leitura, escrita e tradução de documentos e especificações técnicas.
E-mail: icaro.dolzane@ibbi.org.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

POLOS E CONECTIVIDADE: A TRILHA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EAD DE FÍSICA DA UFAC

Anna Carla da Paz e Paes Montysuma
Universidade Federal do Acre

Esperanza Lucila Hernandez Angulo
Universidade Federal do Acre

Yaima Portal Gomez
Universidade Federal do Acre

José Roberto Guimarães de Souza
Universidade Federal do Acre

RESUMO. Este relato de experiência aborda os desafios da inclusão educacional em regiões remotas, focando no curso de Licenciatura em Física da UFAC. O estudo investigou como o acesso a polos de apoio e à conectividade com a internet afetam a experiência dos alunos na EAD. Com base em uma pesquisa interna, o trabalho demonstra que, embora os estudantes tenham uma percepção positiva do curso, a otimização para dispositivos móveis, a flexibilidade de horários e a uniformidade no suporte ainda são barreiras a serem superadas. A conclusão é que a inclusão na EAD exige um ecossistema completo que combine infraestrutura física, tecnologia acessível e apoio humano, elementos essenciais para garantir a equidade no aprendizado, independentemente da localização do aluno.

Palavras-chave: Inclusão na EAD. Regiões Remotas. Polos UAB. Assistência Estudantil. Acessibilidade.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, alinhado à Trilha Temática VI, aborda a relevância da **assistência estudantil, acessibilidade e inclusão** na EAD, focando em como superar os desafios de acesso à internet e a polos presenciais em regiões remotas. Com base na experiência do curso de Licenciatura em Física da UFAC, o trabalho demonstra que a oferta de aulas práticas nos polos e a consideração de bolsas para custear a internet são soluções eficazes. Em suma, a verdadeira inclusão na EAD exige um ecossistema completo que combine infraestrutura física e tecnológica, garantindo oportunidades iguais de aprendizado para todos.

2 CAMINHO PERCORRIDO

O curso de Licenciatura em Física da UFAC, com turmas de 2020 e 2022, atende a alunos em oito polos da UAB, incluindo cidades como Rio Branco e Cruzeiro do Sul. A estrutura dos polos, com salas de aula, laboratórios e biblioteca, é essencial para apoiar os estudantes, muitos dos quais moram em áreas rurais e enfrentam longas distâncias para chegar. Para garantir a qualidade do ensino e entender a realidade de cada aluno, a equipe do curso realiza visitas **in loco** aos polos e aos locais de moradia e trabalho dos estudantes, demonstrando um compromisso com a inclusão e a qualidade educacional que vai além do ambiente virtual.

2.1. Análise da Experiência dos Alunos

Para avaliar a experiência dos estudantes e identificar pontos de melhoria, foi realizada em 2025 uma pesquisa interna com os alunos, utilizando um formulário do Google. Os resultados foram agrupados em quatro áreas principais, que serão detalhadas a seguir.

2.1.1. Percepção sobre a Plataforma de Ensino

A pesquisa de satisfação sobre a plataforma de ensino revelou que, embora a maioria dos alunos tenha uma percepção positiva, há um espaço significativo para melhorias.

- Excelente: 52,6% dos alunos.
- Bom: 31,6% dos alunos.
- Regular: 15,8% dos alunos.

De acordo com os resultados da pesquisa, embora mais da metade dos alunos esteja satisfeita com a plataforma, uma parcela significativa (47,4%) acredita que a experiência pode ser melhorada. Dado que 42% dos estudantes utilizam o celular como principal ferramenta de estudo, é fundamental que a plataforma seja otimizada para dispositivos móveis, como sugerem Bacich e Moran (2018), que enfatizam a importância de adaptar as ferramentas de ensino ao perfil dos alunos.

2.1.2. Frequência de Uso de Recursos e Conectividade

Com base na pesquisa sobre os hábitos de estudo, os alunos podem ser divididos em três grupos principais: 42,1% utilizam uma combinação de telefone, livros e computador; 26,3% preferem o formato digital, usando o telefone e o computador sem recorrer aos livros físicos; e 26,3% optam por uma abordagem mais tradicional, combinando o computador com livros, sem mencionar o uso do telefone.

2.1.3. Desafios das Aulas Síncronas

A pesquisa sobre a baixa participação em aulas síncronas revelou que a principal barreira é a falta de flexibilidade, com 47,4% dos alunos citando a dificuldade de conciliar horários, e 15,8% mencionando a falta de tempo devido ao trabalho e à família. Outros fatores incluem problemas de conexão (15,8%) e falta de interesse (21%). Esses dados reforçam que o modelo da EAD deve se adaptar à rotina dos alunos, o que, segundo Bacich e Moran (2018), exige a adoção de metodologias ativas para aumentar o engajamento e colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem.

2.1.4. Avaliação do Suporte (Tutores e Supervisores)

A pesquisa revelou uma percepção positiva do suporte de tutores e supervisores, com a maioria das avaliações sendo "Excelente". No entanto, uma minoria de estudantes reportou problemas, indicando uma falta de padronização no serviço. Para resolver isso, estamos focando em treinar e capacitar a equipe, como sugerem Reis, Silva et al. (2018), a fim de garantir um suporte uniforme e eficaz para todos.

Com base nesses dados, nossas ações visam melhorar a acessibilidade e a inclusão digital. Isso inclui otimizar a plataforma para celulares, que são o dispositivo mais usado pelos alunos. Além disso, vamos disponibilizar aulas síncronas gravadas e usar formatos que exijam menos banda larga. Outras medidas incluem a realização de pesquisas qualitativas para entender melhor as dificuldades dos alunos e a criação de tutoriais interativos e canais de comunicação mais claros, assegurando que todos os alunos tenham uma experiência de aprendizado positiva, independentemente de seu dispositivo ou conexão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho detalha uma experiência bem-sucedida de superação de desafios na EAD em regiões remotas, utilizando como estudo de caso o curso de Licenciatura em Física da UFAC. A pesquisa interna mostrou que, embora o apoio e a plataforma sejam bem avaliados, a inclusão digital e a acessibilidade ainda enfrentam barreiras como a falta de flexibilidade nas aulas síncronas e a necessidade de otimizar a plataforma para celulares. O estudo conclui que a inclusão na EAD vai além do ambiente virtual, dependendo de um ecossistema que integra a infraestrutura física (polos de apoio), a tecnologia acessível, o apoio humano e estratégias que atendam às necessidades reais dos alunos para construir um ensino mais equitativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-parauma-Educacao-Inovadora- Acesso em 25;08/2025

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

REIS, J. T. C.; SILVA, I. C.; SANTOS, S.; SOUZA, B. F. S.; GOMES, A. V. **Relato de experiência acerca de uma proposta de formação para tutores de um curso técnico em tecnologia da informação**. In: ESUD 2018 – XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Natal/RN: UNIREDE, 2018. Disponível em: <https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/188572_1ok.pdf.> Acesso em: 25 de julho 2025.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

INCLUSÃO DIGITAL: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (1996-2025)

DIGITAL INCLUSION: A SCIENTIFIC PRODUCTION REVIEW (1996-2025)

INCLUSIÓN DIGITAL: UNA REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA (1996-2025)

Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais

Thiago Eduardo Freitas Bicalho
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Luís Fernando Silva Andrade
Universidade Federal de Minas Gerais

Marco Polo Amaral
Universidade Federal de Lavras

Isadora Oliveira Gondim
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este artigo analisa a produção científica sobre inclusão digital, com ênfase nas obras mais citadas do campo. A pesquisa busca compreender as tendências de publicação e o uso da expressão "inclusão digital", identificando as principais frentes de investigação e bases intelectuais associadas. Além disso, examina como marcadores sociais de diferença, como classe, gênero, raça e deficiência, são acionados nos textos, evidenciando interseccionalidades que atravessam o debate sobre acesso e uso das tecnologias digitais. A análise também considera de que forma a inclusão social tem sido relacionada à Educação a Distância, apontando articulações com cidadania digital, educação digital e acessibilidade digital. Entretanto, observa-se que essa interlocução permanece incipiente: a educação a distância aparece de forma periférica, sem se consolidar como eixo estruturante nas discussões sobre inclusão digital. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliométrica, o estudo revela que, embora o discurso esteja presente em diferentes áreas do conhecimento, sua articulação com marcadores sociais e com a perspectiva crítica da educação ainda é limitada, evidenciando a necessidade de abordagens que compreendam a inclusão digital como direito social vinculado a políticas educacionais e ao exercício pleno da cidadania digital.

Palavras-chave: Inclusão digital. Educação a distância. Cidadania digital. Acessibilidade. Interseccionalidade.

ABSTRACT. This article analyzes the scientific production on digital inclusion, with an emphasis on the most cited works in the field. The research seeks to understand publication trends and the use of the expression "digital inclusion," identifying the main research fronts and associated intellectual bases. In addition, it examines how social markers of difference, such as class, gender, race, and disability, are mobilized in the texts, highlighting the intersectionalities that permeate the debate on access to and

CC BY

use of digital technologies. The analysis also considers how social inclusion has been related to distance education, pointing to connections with digital citizenship, digital education, and digital accessibility. However, it is observed that this dialogue remains incipient: distance education appears in a peripheral way, without being consolidated as a structuring axis in discussions on digital inclusion. Based on a qualitative and bibliometric approach, the study reveals that, although the discourse is present in different areas of knowledge, its articulation with social markers and with the critical perspective of education is still limited, underscoring the need for approaches that understand digital inclusion as a social right linked to educational policies and the full exercise of digital citizenship.

Keywords: Digital inclusion. Distance education. Digital citizenship. Accessibility. Intersectionality.

RESUMEN. Este artículo analiza la producción científica sobre inclusión digital, con énfasis en las obras más citadas del campo. La investigación busca comprender las tendencias de publicación y el uso de la expresión "inclusión digital", identificando los principales frentes de investigación y las bases intelectuales asociadas. Además, examina cómo se movilizan en los textos los marcadores sociales de diferencia, como clase, género, raza y discapacidad, evidenciando las interseccionalidades que atraviesan el debate sobre el acceso y uso de las tecnologías digitales. El análisis también considera de qué manera la inclusión social ha sido relacionada con la educación a distancia, señalando articulaciones con ciudadanía digital, educación digital y accesibilidad digital. Sin embargo, se observa que este diálogo permanece incipiente: la educación a distancia aparece de forma periférica, sin consolidarse como un eje estructurante en las discusiones sobre inclusión digital. A partir de un enfoque cualitativo y bibliométrico, el estudio revela que, aunque el discurso está presente en diferentes áreas del conocimiento, su articulación con los marcadores sociales y con la perspectiva crítica de la educación aún es limitada, lo que pone de manifiesto la necesidad de enfoques que comprendan la inclusión digital como un derecho social vinculado a las políticas educativas y al pleno ejercicio de la ciudadanía digital.

Palabras clave: Inclusión digital. Educación a distancia. Ciudadanía digital. Accesibilidad. Interseccionalidad.

1 INTRODUÇÃO

O campo educacional produz discussões diversificadas e, com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, amplia-se a discussão sobre a Educação a Distância e a Educação Digital. Neste contexto, em 2023, é instituída a Política Nacional de Educação Digital - PNED, pela Lei nº 14.533, de 11 de Janeiro de 2023, que altera as legislações iniciadas em 1996 - com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - objetivando "potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais" (Brasil, 2023).

A PNED (Brasil, 2023) aponta a necessidade de atendimento prioritário para as populações mais vulneráveis e aponta a inclusão digital como um dos quatro eixos estruturantes. Além disso, a inclusão digital é citada de forma transversal em outros eixos da legislação, o que impulsionou a realização desta investigação. Para compreender melhor o eixo de inclusão digital, a presente investigação propõe uma revisão da

produção científica sobre a temática buscando responder o seguinte questionamento: como a produção científica sobre inclusão digital tem abordado esse conceito nas obras mais citadas do campo, considerando as tendências de publicação, os marcadores sociais de diferença e a relação entre inclusão digital e educação a distância?

Definido o questionamento desta investigação, o objetivo consiste em analisar a produção científica acerca da inclusão digital. Especificamente, almeja-se (i) compreender as tendências de publicação e o uso da expressão pelas obras mais citadas do campo, na frente de pesquisa e na base intelectual encontradas na pesquisa. (ii) Identificar como marcadores sociais de diferença são acionados nos textos; (iii) analisar como a inclusão digital é relacionada à educação a distância na produção científica analisada.

2 INCLUSÃO DIGITAL: DEFINIÇÃO, (IN)EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO

O estudo se caracteriza como uma revisão de literatura sistemática. Devido à polissemia de conceitos que envolvem revisões de literatura (Andrade *et al.*, 2016) ressalta que é importante caracterizar esse tipo de revisão. Segundo Rumrill, Fitzgerald e Merchant (2010), a revisão sistemática tem como objetivo remodelar informações já existentes, a fim de contribuir para a criação de novas perspectivas.

A partir de técnicas de bibliometria e sociometria, foi feita uma pesquisa sobre inclusão digital, com o objetivo de analisar a produção científica acerca de inclusão, especificamente os temas recorrentes e principais conceitos discutidos na frente de pesquisa e base intelectual.

Para abarcar diferentes elementos e interfaces das organizações, realizamos uma busca por "*digital inclusion*" na *Web of Science*, em 30 de maio de 2025. Nos filtros, excluímos os tipos de documentos que não apresentam referências sistematizadas e que não passam por um processo de revisão por pares. Aplicando os filtros na busca realizada, chegamos a 1438 artigos, sendo que desse total, 274 (19%) são textos brasileiros.

Salvamos o registro completo em formato de 'texto sem formatação' para uso do pacote R Bibliometrix (Aria; Cuccurulo, 2017). Os resultados foram construídos inicialmente a partir das análises possibilitadas pelo "*Analyze Results*" da WoS e pelo Bibliometrix, considerando produção científica anual, países, autores, palavras-chave,

áreas da WoS, artigos mais citados na WoS (frente de pesquisa) e "*most local cited references*" no Bibliometrix (equivalente à base intelectual).

Os dois últimos itens são elementos centrais para nosso estudo. Os textos mais citados na *WoS*, podem ser nomeados como frente de pesquisa. No âmbito científico, a frente de pesquisa é composta por um conjunto de artigos que os cientistas citam ativamente e isso representa o estado da arte na área.

Quando nos referimos à frente de pesquisa como o estado da arte de um campo científico, tudo o que é citado por essa frente de pesquisa representa a base intelectual. Persson (1994) elucida a distinção entre os conceitos: "[...] em termos bibliométricos, a citação dos artigos constitui a frente de pesquisa e os artigos citados constituem uma base intelectual"[1]. No Bibliometrix (Aria; Cuccurulo, 2017), as *"most local cited references*" (referências mais citadas localmente), geradas a partir de uma rede de cocitação, representam a base intelectual.

Os resultados são trabalhados em dois momentos: (1) uma análise panorâmica da produção científica sobre inclusão digital, a partir das análises advindos do Bibliometrix; (2) uma análise detalhada da frente de pesquisa e base intelectual da amostra selecionada.

2.1 Definições de inclusão digital presente na base intelectual das produções científicas

A literatura sobre inclusão digital mostra que o conceito evoluiu do foco no acesso físico às tecnologias para dimensões mais amplas, como habilidades, usos e resultados. Van Dijk (2006) identifica quatro tipos de acesso: motivacional, material, de habilidades e de uso, ressaltando que a inclusão só ocorre quando os recursos digitais se transformam em práticas significativas. Helsper (2012) destaca que a inclusão digital deve ser analisada em articulação com a inclusão social, pois desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais influenciam o engajamento com as tecnologias.

A análise das tendências de publicação também ajuda a compreender como a expressão "inclusão digital" foi utilizada e consolidada na base intelectual do campo. As obras mais citadas mostram que o termo tem sido mobilizado em diferentes contextos, refletindo novas agendas de pesquisa.

[1] Tradução livre dos autores. Trecho original: *"[...] in Bibliometric terms, citing the articles form the front research, and the cited articles constitute an intellectual basis"*

Autores mais recentes expandiram ainda mais essa definição, como Van Dijk (2020) que associa a inclusão digital a oportunidades empresariais e de trabalho, ou seja, para que aconteça a inserção produtiva a literária digital torna-se um requisito para inserir o sujeito no mundo do trabalho o que é reforçado pelos estudos que ligam inclusão digital à empregabilidade (Bejakovic; Mrnjavac, 2020). Adicionalmente, as pesquisas ligadas à frente de investigação atual mostra que a inclusão digital envolve pelo menos três dimensões articuladas: as condições de acesso, as competências digitais e usos e aos resultados sociais (Livingstone; Helsper, 2007; Litt, 2013; Büchi; Just; Latzer, 2016; Lythreatis; Singh; El-Kassar, 2022).

Na dimensão das condições de acesso ao ambiente digital, o foco deslocou-se do simples acesso para a qualidade do acesso, com ênfase na velocidade, estabilidade, custo e modalidade de conexão (Salemink; Strijker; Bosworth, 2017; Park, 2016). Na dimensão das competências digitais e seus usos, a terminologia "divisão digital"[2] se destaca nas literaturas de frente de pesquisa (Litt, 2013; Hatlevik; Christophersen, 2013; Livingstone *et al.,* 2017; Tsai *et al.*, 2015). Na dimensão dos resultados sociais, autores como Ragnedda *et al* (2019) introduzem o conceito de Capital Digital, nesse mesmo eixo, aparecem estudos que ligam inclusão digital ao papel de equipamentos públicos, como bibliotecas, na mediação do acesso (Jaeger *et al.*, 2012).

Mais recentemente, a literatura amplia esse escopo para incluir questões de desigualdades de dados, algoritmos e modalidades de acesso (Lythreatis; Singh; El-Kassar, 2022) e dimensões econômicas e ambientais, como o impacto no consumo sustentável (Xu *et al*, 2024) e na resiliência financeira urbana (Du; Wang; Zhou, 2023). Em relação à acessibilidade digital, destacam-se estudos que problematizam as exclusões persistentes entre idosos, pessoas com deficiência, populações rurais e comunidades em desvantagem social (Selwyn, 2004; DiMaggio *et al*, 2004).

Dessa forma, percebe-se que a definição de inclusão digital na base intelectual e na frente de pesquisa é heterogênea e multidimensional. Essa diversidade aponta que o termo se consolidou como um conceito guarda-chuva, capaz de articular debates sobre justiça social, educação, economia e políticas públicas.

[2] Para aprofundar no conhecimento sobre divisão digital, leia Litt, 2013; Hatlevik; Christophersen, 2013; Livingstone *et al.*, 2017; Tsai *et al.*, 2015

2.2 Marcadores sociais da diferença e inclusão digital: aproximações possíveis

As pesquisas sobre inclusão digital mostram que o acesso e o uso das tecnologias são desiguais e atravessados por marcadores sociais da diferença. Livingstone (2007), Helsper (2012) e Van Dijk (2020) apontam que classe social, gênero, raça e deficiência funcionam como barreiras estruturais, influenciando quem acessa, como utiliza e quais benefícios obtém. O objetivo é identificar como esses marcadores aparecem nos textos analisados e configuram desigualdades digitais.

Entre os marcadores, a classe social aparece com mais recorrência. Estudos comparativos desenvolvidos por Helsper (2012) e Van Dijk (2006) demonstram que renda e escolaridade continuam sendo fortes preditores do engajamento digital. Hatlevik e Christophersen (2013) evidenciam que o capital cultural e os desejos acadêmicos nas famílias caracterizam e representam a sua classe social e sua origem etnico-racial. Os estudos de Ragnedda *et al* (2019) auxiliam a confirmar empiricamente a centralidade de idade, renda, escolaridade e local de residência no acúmulo de capital digital, apontando a classe social como eixo determinante.

O gênero surge como marcador relevante, ainda que de maneira mais sutil. Livingstone (2007) mostra que meninos e meninas se apropriam das tecnologias digitais de formas diferentes, reproduzindo expectativas culturais e sociais. Por outro lado, autores como Van Deursen e Van Dijk (2018) confirmam que as desigualdades de gênero se expressam mais nos padrões de uso do que no acesso. Já Mascheroni e Ólafsson (2015) apontam como o gênero e a idade moldam não apenas os usos, mas também os riscos e as oportunidades encontrados no ambiente online.

Quanto à raça, a base intelectual já sinalizava sua importância de modo transversal, como em DiMaggio *et al* (2004) e Braun (2020), ao evidenciar que as minorias raciais enfrentam desvantagens tanto no acesso quanto nos resultados do uso. Já a deficiência, por sua vez, permanece pouco explorada pois, tanto na base intelectual quanto na frente de pesquisa, há registros pontuais sobre o envelhecimento e a exclusão geracional (Tsai *et al*, 2015; Braun, 2020), observando-se uma lacuna significativa em relação às barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual.

Em síntese, a identificação dos marcadores sociais da diferença nos textos analisados mostra que classe e escolaridade são mobilizadas como os fatores mais consistentes. O gênero aparece associado a padrões de uso diferenciados; a raça surge

de modo contextual, associada ao capital digital e a deficiência permanece praticamente ausente.

2.3 Educação e inclusão digital: como a educação a distância se aproxima da inclusão digital?

A educação digital é central para desenvolver competências que transformem o acesso em participação significativa. Van Deursen e Van Dijk (2018) destacam que a escolarização formal está diretamente ligada ao desenvolvimento de habilidades digitais, condição para o uso crítico e produtivo da tecnologia. Assim, a inclusão digital vai além da infraestrutura, requerendo processos educativos que favoreçam apropriação e uso significativo.

A Educação a Distância (EaD), por sua vez, surge como modalidade particularmente próxima da inclusão digital, pois, para se potencializar, se articula diretamente com as tecnologias da informação e, ao mesmo tempo, pode ser um instrumento de democratização do acesso educacional. Contudo, tanto a base intelectual quanto a frente de pesquisa convergem em um alerta: sem políticas que garantam infraestrutura adequada, suporte pedagógico e acessibilidade, a EaD corre o risco de reproduzir e até aprofundar desigualdades sociais (Jaeger *et al*, 2012; Roberts *et al*, 2017).

No campo da cidadania digital, Livingstone (2007) ressalta que a formação crítica para o uso da internet é condição essencial para que estudantes possam se engajar de forma responsável e participativa no ambiente online. A frente de pesquisa reforça esse ponto, destacando que a EaD pode ser compreendida não apenas como modalidade de ensino, mas também como espaço de exercício da cidadania digital, desde que contemple competências de participação social, política e cultural (Lythreatis *et al*, 2022; Ragnedda *et al*, 2019).

A questão da acessibilidade digital também se mostra decisiva destacando as dificuldades específicas de idosos (Tsai *et al*, 2015; Olphert; Damodaran, 2013) e de populações rurais (Philip *et al*, 2019; Park, 2016), que frequentemente enfrentam limitações de infraestrutura, design e usabilidade. Nesse sentido, a EaD só pode ser considerada efetivamente inclusiva quando incorpora estratégias pedagógicas e tecnológicas que assegurem acessibilidade para diferentes perfis de estudantes.

Em síntese, a análise evidencia que a EaD se aproxima da inclusão digital na medida em que possibilita a ampliação do acesso à educação e, por consequência, promove a inclusão social. Contudo, essa relação só se concretiza de forma equitativa quando articulada a políticas que integrem educação digital, cidadania digital e acessibilidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidenciou que a inclusão digital é um conceito heterogêneo, multidimensional e em constante transformação, articulando debates sobre acesso, competências digitais, usos significativos e impactos sociais. A literatura analisada mostra que, embora o termo tenha se consolidado como um conceito guarda-chuva, ainda carece de maior sistematização teórica, especialmente no que se refere às interfaces entre tecnologia, educação e cidadania.

Os resultados mostram que os marcadores sociais da diferença são centrais nas desigualdades digitais, e a educação digital é apontada como condição para transformar o acesso em participação significativa. Destaca-se, porém, a ausência da EaD nos estudos mais citados, embora dependa das tecnologias digitais e possa democratizar o conhecimento. Tal lacuna evidencia a necessidade de ampliar a agenda científica, articulando inclusão digital e EaD em cenários de desigualdade educacional e exclusão social.

Por fim, os achados indicam que avançar no campo da inclusão digital exige: maior sistematização conceitual; atenção à deficiência como marcador estrutural de desigualdade; e incorporação da EaD como categoria analítica, considerando sua dupla condição de ser ao mesmo tempo dependente e promotora da inclusão digital. Reconhecer essas lacunas e potencialidades é essencial para consolidar a inclusão digital como direito fundamental e como dimensão estratégica para a democratização da educação, a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luís F. S.; PAIVA, André L.; ALCÂNTARA, Valderí C.; BRITO, M. J. Desvelando o campo da estratégia como prática e suas relações. **Revista Ibero Americana de**

Estratégia, vol. 15, núm. 1, 2016, pp. 6-26. Disponível em: https://doi.org/10.5585/riae.v15i1.2267 Acesso em: 30 de maio de 2025.

ARIA, Massimo; CUCCURULLO, Conrado. bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. **Journal of Informetrics**, v. 11, n. 4, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007. Acesso em: 30 de maio de 2025.

BEJAKOVIC, Predrag; MRNJAVAC, Zeljko. The importance of digital literacy on the labour Market. **Employee Relations: The International Journal**, v. 42, n. 4, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1108/ER-07-2019-0274. Acesso em: 30 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital - PNED. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 8, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? ***Qualitative Research in Psychology***, v. 18, n. 3, p. 328-352, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238. Acesso em: 25 ago. 2025.

BÜCHI, Moritz; JUST, Natascha; LATZER, Michael. Modeling the second-level digital divide: A five-country study of social differences in Internet use. **New Media Society**, v. 18, n. 11, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444815604154. Acesso em: 30 de maio de 2025.

CHEN, Chaomei. CiteSpace II: Detecting and visualizing emerging trends and transient patterns in scientific literature. **Journal of the American Society for information Science and Technology**, v. 57, n. 3, p. 359-377, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1002/asi.20317. Acesso em: 30 de maio de 2025.

DIMAGGIO, Paul *et al*. From unequal access to differentiated use: a literature review and agenda for research on digital inequality. In: NECKERMAN, Kathryn (ed.). ***Social inequality***. New York: Russell Sage Foundation, 2004. p. 355-400.

DU, Yanan; WANG, Qingxi; ZHOU, Jianping. How does digital inclusive finance affect economic resilience: Evidence from 285 cities in China. **International Review of Financial Analysis**, n. 88, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.irfa.2023.102709. Acesso em: 30 de maio de 2025.

HATLEVK, Ove E.; CHRISTOPHERSEN, Knut-Andreas. Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. **Computers & Education**, n. 63, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015. Acesso em: 30 ago. 2025.

HELSPER, Ellen J. A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. ***Communication Theory***, v. 22, n. 4, p. 403-426, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x. Acesso em: 25 ago. 2025.

JAEGER, Paul T.; BERTOT, John Carlo; THOMPSON, Kim M.; KATZ, Sarah M.; DECOSTER, Elizabeth J. The Intersection of Public Policy and Public Access: Digital Divides, Digital Literacy, Digital Inclusion, and Public Libraries. **Public Library Quarterly**, v. 31, n. 1, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01616846.2012.654728. Acesso em: 30 ago. 2025.

LITT, Eden. Measuring users' internet skills: A review of past assessments and a look toward the future. **New Media Society**, v. 15, n. 4, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444813475424. Acesso em: 30 ago. 2025.

LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. **New Media Society**, v. 9, n. 671, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444807080335. Acesso em: 30 ago. 2025.

LIVINGSTONE, Sonia; OLAFSSON, Kjartan; HELSPER, Ellen J.; LUPIÁÑEZ-VILLANUEVA, Francisco; VELTRI, Giuseppe A.; FOLKVORD, Frans. Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. **Journal of Communication**, n. 67, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1111/jcom.12277. Acesso em: 30 ago. 2025.

LYTHREATIS, Sophie; SINGH, Sanjay K.; EL-KASSAR, Abdul-Nasser. The digital divide: A review and future research agenda. **Technological Forecasting & Social Change**, n. 175, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359. Acesso em: 30 ago. 2025.

MASCHERONI, Giovanna; ÓLAFSSON, Kjartan. The mobile internet: access, use, opportunities and divides among European children. **New Media Society**, v. 18, n. 8, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444814567986. Acesso em: 30 de maio de 2025.

OLPHERT, Wendy; DAMODARAN, Leela. Older people and digital disengagement: a fourth digital divide? **Gerontology**, v. 6, n. 59, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1159/000353630. Acesso em: 30 de maio de 2025.

PARK, Sora. Digital inequalities in rural Australia: A double jeopardy of remoteness and social exclusion. **Journal of Rural Studies**, n. 54, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.12.018. Acesso em: 30 ago. 2025.

Persson, O. The intellectual base and research fronts of JASIS 1986–1990. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 45, n. 1, 31–38, 1994. Disponível em: https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199401)45:1%3C31::AID-ASI4%3E3.0.CO;2-G. Acesso em: 30 ago. 2025.

PHILIPA, Lorna; WILLIAMSB, Fiona. Remote rural home based businesses and digital inequalities: Understanding needs and expectations in a digitally underserved Community. **Journal of Rural Studies**, n. 68, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2018.09.011. Acesso em: 30 ago. 2025.

RAGNEDDA, Massimo; RUIU, Maria L.; ADDEO, Felice. Measuring Digital Capital: An empirical investigation. **New Media Society**, v. 22, n. 5, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444819869604. Acesso em: 30 ago. 2025.

ROBERTS, Elisabeth; ANDERSON, Brett A.; SKERRATT, Sarah; FARINGTON, John. A review of the rural-digital policy agenda from a community resilience perspective. **Journal of Rural Studies**, n. 54, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2016.03.001. Acesso em: 30 ago. 2025.

RUMRILL, P. D.; FITZGERALD, S. M.; MERCHANT, W. R. Using scoping literature reviews as a means of understanding and interpreting existing literature. **Work**, v. 35, n. 3, 2010, p. 399-404. Disponível em: https://doi.org/10.3233/WOR-2010-0998. Acesso em: 30 ago. 2025.

SALEMINK, Koen; STRIJKER, Derk; BOSWORTH, Gary. Rural development in the digital age. **Journal of Rural Studies**, n. 54, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.09.001 Acesso em: 30 ago. 2025.

SELWYN, Neil. Reconsidering political and popular understandings of the digital divide**.** **New Media & Society**, v. 6, n. 3, p. 341-362, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444804042519. Acesso em: 25 ago. 2025.

TSAI, Hsin-yi S.; SHILLAIR, Ruth; COTTEN, Shelia R.; WINSTEAD, Vicki; YOST, Elizabeth. Getting Grandma Online: Are Tablets the Answer for Increasing Digital Inclusion for Older Adults in the U.S.? **Educ Gerontol**, v. 41, n. 10, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1048165. Acesso em: 30 de maio de 2025.

VAN DEURSEN, Alexander J.; VAN DIJK, Jan A. The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. ***New Media & Society***, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444818797082. Acesso em: 25 ago. 2025.

VAN DIJK, Jan A. G. M. Digital divide research, achievements and shortcomings. **Poetics**, v. 34, n. 4–5, p. 221–235, 2006. DOI: https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004. Acesso em 25 ago. 2025.

VAN DIJK, Jan A. G. M. **The digital divide.** Cambridge: Polity Press, 2020.
XU, Dandan; GUO, Dongli; YUE, Pengpeng; LI, Mengshi. Household green consumption: Does digital inclusion matter? **International Review of Financial Analysis**, n. 91, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.irfa.2023.102977. Acesso em: 30 de maio de 2025.

Sobre os autores

Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte
Doutora em Educação (PPGE/FaE/UFMG) e Mestre em Educação (PUC Minas). Atua como Assessora Pedagógica na Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital (DEDD/UFMG).
E-mail: marciamarilia@ufmg.br

Thiago Eduardo Freitas Bicalho
Doutorando em Educação (CEFET/MG) e Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG). Atua como Consultor na Curió Educa.
E-mail: thiagoe.bicalho@gmail.com

Luís Fernando Silva Andrade
Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador do núcleo de pesquisa Observatório de Políticas Raciais (OPR) e integrante do Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital (NEEDED).
E-mail: lfs.andrade.ufmg@gmail.com

Marco Polo Amaral
Especialista em História Pública e Ensino de História (UFU) e discente da pós-graduação em Gestão Pública de Turismo e Desenvolvimento Regional (UFJF). Desenvolve pesquisas nas áreas de memória, patrimônio cultural e turismo.
E-mail: amaralmpolo@gmail.com

Isadora Oliveira Gondim
Graduada em Biomedicina e Mestre em Biologia Celular pela UFMG, com experiência em pesquisa científica, gestão de serviços de saúde e inclusão educacional.
E-mail: isadoraoliveira999@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21° Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10° Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EaD: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

Alexander Fuccio de Fraga e Silva
Instituto Federal de Minas Gerais

Cléder Tadeu Antão da Silva
Instituto Federal de Minas Gerais

Luciana da Silva de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais

Nilza Helena de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais

Reinaldo Trindade Proença
Instituto Federal de Minas Gerais

Ronaldo Fernandes Roque
Instituto Federal de Minas Gerais

RESUMO. O artigo descreve a experiência do Centro de Referência em Educação a Distância (CREAD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) na criação e implementação de uma Metodologia de Produção de Material Didático para a Educação a Distância (EaD). A proposta é desenvolver uma política institucional para a EaD que assegure a qualidade do ensino, equiparando-o ao modelo presencial. Para alcançar esse objetivo, a metodologia se baseou em três fundamentos: *epistemológicos*, que envolvem saberes como Mídia-Educação, Educomunicação e Aprendizagem Multimídia; *didático-pedagógicos*, que utilizam conceitos de mediação, transposição didática e design instrucional; e *técnicos*, que integram áreas como Comunicação Visual, Design Gráfico e Linguística. A partir desses pilares, o CREAD/IFMG delimitou diversos formatos de mídia e tipologias de materiais. A metodologia tem um ciclo de produção em três etapas: Planejamento, Execução e Avaliação, com fluxos de trabalho, instrumentos, equipes multidisciplinares e espaços de produção (estúdios). Os principais resultados incluem a padronização e a otimização dos processos de produção, a diversificação dos materiais didáticos para atender a diferentes estilos de aprendizagem e a capacitação de professores-autores. A experiência demonstra que uma metodologia bem estruturada e o investimento em infraestrutura são essenciais para garantir a qualidade do ensino a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância. Metodologia. Produção de Material Didático.

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) é uma instituição composta por 18 campi que oferta cursos de Educação Profissional Tecnológica em todos os níveis e modalidades, predominantemente na modalidade presencial. No que se refere à Educação a Distância (EaD) no IFMG, esta se estabelece como modalidade e metodologia em três

frentes de atuação: (1) uso de tecnologias e recursos da EaD para apoio e suporte ao presencial; (2) cursos presenciais que utilizam percentual de carga horária a distância permitido por lei; e (3) oferta de cursos na modalidade EaD (IFMG, 2024).

O objetivo deste texto é relatar a experiência do Centro de Referência em Educação a Distância (CREAD) do IFMG no desenvolvimento e implementação de sua Metodologia de Produção de Material Didático para a EaD (Metodologia CREAD). Essa tem se constituído como estratégia importante para a institucionalização de uma política de EaD que visa assegurar os mesmos padrões de qualidade do ensino presencial da Instituição.

O presente texto está estruturado em quatro seções, incluindo esta introdução. A seguir será abordado o processo de produção, considerando a diversificação dos materiais didáticos. A terceira seção detalha o ciclo de produção, descrevendo a estrutura, o fluxo de trabalho, os recursos, os processos e a equipe envolvida. Por fim, nas considerações finais, serão apresentadas as reflexões e os resultados obtidos com a experiência.

2 RELATO DA EXPERIÊNCIA

A Metodologia de Produção de Material Didático para a Educação a Distância (EaD), criada pelo CREAD/IFMG, foi concebida em 2022. A metodologia é fundamentada em alguns autores de base, como Bévort e Belloni (2009), Silva (2017) e Soares (2002) nas áreas de Mídia-Educação, Aprendizagem Multimídia e Educomunicação. No entanto, a delimitação e o escopo deste trabalho se restringe à descrição da metodologia de produção em si, tendo em vista, que a análise do referencial teórico ultrapassaria os limites das normas do evento.

2.1 Fundamento e princípios da Metodologia

A concepção da Metodologia envolveu, portanto, o delineamento de fundamentos epistemológicos, didático-pedagógicos e técnicos. Os primeiros referem-se aos saberes e conhecimentos que orientam o processo de criação dos recursos, como os campos da Mídia-Educação, da Educomunicação e da Aprendizagem Multimídia.

As bases didático-pedagógicas dizem respeito aos saberes mobilizados pela equipe pedagógica e docente para auxiliar no processo de organização e sistematização dos materiais. Esse processo envolve conceitos como mediação pedagógica, transposição didática e design instrucional, sempre referenciados nos mais diversos estilos de aprendizagem. Com isso, as instituições de ensino podem, em função de seus recursos, elaborar diferentes materiais pedagógicos, em variados formatos e suportes.

Os processos de produção de materiais didáticos para a EaD necessitam ainda do apoio de áreas técnicas especializadas que aprimoram a forma e a estrutura dos objetos de aprendizagem. As principais áreas que contribuem para isso são: Comunicação Visual, Design Digital, Design Gráfico, Estética, Linguagem Cinematográfica, Linguagem Radiofônica, Linguística e Semiótica. Nesse contexto, é fundamental a formação de equipes multidisciplinares que unam saberes complementares, garantindo que o material produzido seja estéticamente agradável, bem estruturado e funcional.

A partir desses três fundamentos (epistemológicos, didático-pedagógicos e técnicos), foram delimitados os seguintes formatos de mídia: (1) linguagem textual; (2) recursos gráficos e de imagem; (3) produções sonoras e de áudio; e (4) objetos audiovisuais, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Formatos de mídias e tipologias de materiais da Metodologia CREAD

Mídias	Texto	Imagem	Áudio	Audiovisuais
Tipologias	Apostila Guia rápido Manual Livro-texto Caderno didático e e-book E-book interativo	Elementos cartográficos Elementos ilustrativos Elementos infográficos Elementos infodados Apresentação de Slides	Audioaulas Audiobooks Rádio aulas Podcast Rádio novela Formato jornalístico	Clássica Estúdio Tube (canal) Teleaulas Animada/interativa Remota/Webinar Focal

Fonte: IFMG (2025)

Na escolha das mídias, optou-se pela diversificação dos materiais, considerando: (a) o público-alvo a ser atendido; (b) o nível de ensino delimitado; (c) a área de formação privilegiada; e (d) os recursos disponíveis para viabilizar a produção. Além disso, a opção por múltiplas mídias está em sintonia com os princípios da aprendizagem multimídia de Richard E. Mayer (2009). Eles se fundamentam na teoria cognitiva que busca otimizar a maneira como o cérebro processa informações visuais e auditivas.

Cada tipologia de material didático citada no Quadro 1 está detalhada no Catálogo de Produção do CREAD e é contemplada no conteúdo programático do curso de capacitação "Produção de Materiais Didáticos para EaD", disponibilizado gratuitamente na Plataforma +IFMG ou em formato presencial pelo CREAD.

2.2 O Ciclo de Produção: Etapas e Fluxos de Trabalho

A Metodologia CREAD de Produção foi organizada em três etapas: (1) Planejamento (ou Pré-execução); (2) Execução (ou Operacional); e (3) Avaliação (ou Pós-execução), conforme

detalhamentos a seguir.

2.2.1 Planejamento (ou Pré-execução)

Etapa central do processo, o Planejamento envolve um primeiro contato das equipes de especialistas de produção dos estúdios com as Coordenações de Curso das respectivas unidades, quando se orienta o Coordenador a formalizar as demandas. Depois disso, o fluxo é o seguinte:

- *Formalização da demanda:* o coordenador de curso faz solicitação via SUAP[1], preenchendo o "Formulário I – Demanda de Produção".
- *Orientação ao professor autor:* o professor recebe o "Catálogo de suporte à produção de materiais para EaD" (IFMG, 2025) e é orientado a participar da capacitação "Produção de Materiais Didáticos para EaD" na plataforma +IFMG[2].
- *Elaboração da Proposta Inicial:* com a equipe multidisciplinar, o autor escolhe o material a ser elaborado. Em seguida, ele preenche o "Formulário II – Proposta Inicial" e o envia pelo SUAP.
- *Elaboração do Plano Didático:* a equipe de Apoio Pedagógico recebe a proposta e elabora um *Plano Didático*.
- *Realização de reunião de devolutiva:* a equipe agenda uma "Reunião Online de Devolutiva" com o autor para fazer ajustes e dar sugestões no plano.
- *Elaboração do Plano Técnico:* após a aprovação do plano didático, a equipe de Apoio Técnico elabora um "Plano Técnico I", que pode ser um Projeto Textual-Gráfico (para mídias de texto e imagem) ou um Roteiro de Produção (para mídias de áudio ou audiovisual).
- *Disponibilização de Materiais de Apoio:* Ao final do processo, o CREAD sugere materiais (apresentações, imagens, citações, locuções, etc.) para enriquecer a produção. Na sequência, o autor agenda as próximas etapas no campus.

2.2.2 Execução (ou Operacional)

Execução do Projeto Textual-Gráfico (Mídias de Texto e Imagem)

[1] Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) é o sistema de gestão utilizado pelo IFMG. O SUAP centraliza e otimiza rotinas acadêmicas e administrativas. A formalização da demanda de produção de material via SUAP padroniza e otimiza os trâmites do processo.

[2] Plataforma de cursos *on-line* do IFMG, cujo objetivo é multiplicar o conhecimento institucional em EaD e aumentar a abrangência social do IFMG, incentivando a qualificação profissional.

O fluxo de execução envolvendo mídias de texto e imagem na Metodologia CREAD é organizado de forma similar. Os materiais textuais, imagéticos, visuais e gráficos, se complementam ou são apresentados separadamente.

Após o planejamento, com os Planos Didático e Técnico I alinhados, e as orientações para os Materiais de Apoio repassadas, o autor elabora seu Projeto Textual-Gráfico. O documento é então enviado à equipe multidisciplinar do CREAD pelo SUAP para revisão linguística. Depois dessa etapa, a Divisão de Apoio Pedagógico valida o material.

Com as revisões concluídas, o projeto segue para a Diagramação, realizada em alinhamento com os planos didático e técnico. Na sequência, a equipe multidisciplinar do CREAD faz uma Revisão Final, abarcando elementos de inclusão e acessibilidade.

Execução da Produção (Mídias de Áudio e Audiovisual)

Mídias de Áudio

O fluxo para mídias de áudio é similar ao de texto e imagem. Com os Planos Didático e Técnico I finalizados e as orientações para os Materiais de Apoio repassadas (textos de suporte, locuções, narrações, etc.), a Divisão de Apoio Pedagógico faz pesquisas e levantamentos para auxiliar a produção sonora (gravações preliminares, contato com convidados, captações externas, etc.).

Após esses preparativos, o docente agenda as gravações com os assistentes de estúdio. No campus, é feita a captação e a edição dos materiais. Ao final, a equipe multidisciplinar do CREAD realiza uma Revisão Final para ajustes, se necessário.

Mídias Audiovisuais

O fluxo de execução audiovisual segue a mesma lógica dos demais. Com o plano didático e o roteiro em mãos, a Divisão de Apoio Pedagógico realiza levantamentos e pesquisas de recursos para aprimorar a produção como captação de elementos externos e contato com convidados, ou realização de gravações preliminares. Os levantamentos e pesquisas, junto com os materiais de apoio do autor, são preparados para uso antes, durante ou depois das gravações.

O autor então agenda a gravação com o assistente de estúdio e os participantes. No mesmo dia das gravações, o assistente faz uma Revisão Preliminar com o autor para verificar o material e fazer ajustes. Em seguida, ele realiza a Edição Bruta e/ou Decapagem e elabora um segundo roteiro para a Edição Final.

Na edição final, todos os elementos são reunidos (gravações, pesquisas, levantamentos), e melhorias técnicas são aplicadas. O material é enfim encaminhado à Divisão de Apoio Pedagógico, que adiciona elementos de acessibilidade, como a Linguagem de Sinais, e a equipe multidisciplinar do CREAD faz uma avaliação final.

CC BY

2.2.3 Avaliação (ou Pós-execução)

A última etapa é a avaliação ou pós-execução, focada na depuração do processo. Envolve os partícipes da produção e os usuários, e é desenvolvida em três momentos:

- *Avaliação Interna* – realizada pelos Assistentes de Estúdio e pela Equipe Multidisciplinar, busca identificar falhas e sugerir melhorias que otimizem o fluxo de trabalho e a qualidade do material, a partir do ponto de vista dos profissionais responsáveis pela execução da Metodologia CREAD.
- *Avaliação de Professores e Coordenadores* – esses profissionais, além de participarem da execução do processo, representam a ligação entre o material didático e a realidade do processo de ensino-aprendizagem.
- *Avaliação dos Estudantes* – realizada pelo usuário final, fecha o ciclo de *feedback* e confirma se o material atende ao propósito para o qual foi criado.

As duas últimas avaliações são realizadas por amostragem e por meio do Formulário III – Pesquisa de Satisfação, de maneira a captar o *feedback* de discentes e docentes. O Quadro 2 apresenta uma visão geral dos elementos da Metodologia CREAD.

Quadro 2 – Visão Geral da Metodologia CREAD para Produção de Materiais Didáticos

Fluxo de Produção	Instrumentos	Equipe	Espaços de Produção
Etapas ▪ Planejamento ▪ Execução ▪ Avaliação *Capacitação* ▪ Curso de "Produção de Materiais Didáticos para EaD na Plataforma + IFMG	*Catálogo* de Suporte a Produção de Materiais Didáticos para a EaD *Templates* ▪ Plano Didático ▪ Plano Técnico ▪ Roteiros (Mídias de áudio e Audiovisual) ▪ Projetos Textual-Gráfico *Formulários* ▪ I - Demanda de Produção ▪ II - Proposta Inicial III - Avaliação (Pesquisa de Satisfação)	*Equipe Multidisciplinar* Divisão de Apoio Pedagógico • Orientador e Revisor Pedagógico • Designer Instrucional • Tradutor e Interprete de Libras Divisão Apoio Técnico • Revisor Linguístico • Designer Gráfico e Digital • Comunicador *Assistentes de Estúdio* ▪ 1 na Reitoria e em cada um dos 18 campi	*Estúdios* ▪ 1 na Reitoria e em cada um dos 18 campi *Projeto Estúdio em Movimento* ▪ revitalização dos espaços de produção *Ambientes Virtuais de Aprendizagem* ▪ AVA Moodle ▪ Plataforma + IFMG

Fonte: IFMG (2025)

Cabe destacar que apesar de sua Política de Institucionalização da EaD estar em fase inicial, o IFMG já possui um investimento significativo em infraestrutura tecnológica que inclui: (a) instalação de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) nos 18 campi e Reitoria; (b) Criação da Plataforma +IFMG, um espaço virtual específico para cursos de extensão de curta e média duração;

(c) a criação e instalação de Estúdios nos 18 campi e Reitoria. Essa infraestrutura é fundamental para o desenvolvimento e implementação da Metodologia CREAD.

A Metodologia CREAD, em fase de teste, já foi experimentada em três dos 18 campi do IFMG: Governador Valadares, Ribeirão das Neves e Santa Luzia. Nesses campi, após as primeiras práticas e experimentação dos fluxos, passou-se à etapa de Avaliação, focada na depuração do processo para ajustes. No entanto, paralelamente a isso está ocorrendo a seleção de uma nova Equipe Multidisciplinar de profissionais de apoio para sua implementação definitiva.

Um dos principais desafios na implementação da metodologia tem sido a composição do quadro de profissionais do CREAD. Atualmente, a equipe conta com apenas quatro servidores efetivos e 25 profissionais contratados por meio de editais. Essa pode ser considerada uma limitação importante, tendo em vista as dificuldades vivenciadas pelo serviço público na contratação e mobilização de novos servidores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi relatar a experiência do IFMG no desenvolvimento da Metodologia CREAD de Produção de Materiais Didáticos. Esta se coloca como uma estratégia para institucionalizar uma política de EaD que garanta os mesmos padrões de qualidade do ensino presencial.

A concepção da Metodologia CREAD, pautada em bases epistemológicas, didático-pedagógicas e técnicas, demonstra a importância de uma abordagem integrada para a produção de materiais didáticos.

À título de conclusão, a experiência tem demonstrado que a sistematização da produção de materiais didáticos é um passo fundamental. A criação de um ciclo de produção (Planejamento, Execução e Avaliação) resultou na padronização e otimização dos processos.

REFERÊNCIAS

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L.. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081–1102, set. 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028**. Belo Horizonte: IFMG, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Catálogo de Suporte a Produção de Materiais Didáticos para a EaD.** [recurso eletrônico].Cleder Tadeu Antão da Silva (org.). Belo Horizonte: IFMG, 2025.

MAYER, Richard E. **Multimedia Learning**, 2ª ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

SILVA, André Coelho. **Resenha do livro**: Aprendizagem Multimídia. Belo Horizonte: Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 19. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 19, p. 12–24, 2000.

Sobre os autores

Alexander Fuccio de Fraga e Silva
Graduação em Física e em Engenharia Civil. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutorando em Educação Tecnológica. Técnico em Assuntos Educacionais no IFMG.
alexander.fuccio@ifmg.edu.br

Cléder Tadeu Antão da Silva
Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Tecnológica, e Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Pedagogo no IFMG. Diretor do Centro de Referência em Educação a Distância (CREAD) do IFMG.
cleder.silva@ifmg.edu.br

Luciana da Silva de Oliveira
Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Professora no IFMG.
luciana.silva.oliveira@ifmg.edu.br

Nilza Helena de Oliveira
Graduação em Pedagogia, Especialização e Mestrado em Educação Tecnológica, e Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Bolsista de Apoio Pedagógico a Educação a Distância no IFMG.
nilza.oliveira@ifmg.edu.br

Reinaldo Trindade Proença
Graduação em Engenharia Elétrica e em Física. Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Mestrado em Ciências Técnicas Nucleares. Técnico em Assuntos Educacionais no IFMG.
reinaldo.proenca@ifmg.edu.br

Ronaldo Fernandes Roque
Graduação em Matemática e Tecnologia em Sistemas para Internet. Mestrando em Tecnologia, Ambiente e Sociedade. Assistente em Administração no IFMG.
ronaldo.roque@ifmg.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

PROPOSTA PARA OS ASPECTOS ÉTICOS E IMPLICAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA

PROPOSAL FOR THE ETHICAL ASPECTS AND IMPLICATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MATHEMATICS TEACHING

PROPUESTA DE ASPECTOS ÉTICOS E IMPLICACIONES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Galvina Maria de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Luana Paixão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Ana Paula Perovano
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Cleusiane Vieira Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Carlos Martins Oliveira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO. Este artigo tem como objetivo mapear produções acadêmicas que apontam perspectivas e possibilidades discutidas sobre o impacto da Inteligência Artificial (IA) no Ensino de Matemática e na Formação de Professores, com foco no contexto brasileiro. Por meio de revisão bibliográfica qualitativa, empregando a planilha BUSCAd foram rastreadas as produções acadêmicas analisadas nesta pesquisa. Os resultados apontam que a IA possui uma grande capacidade para personalizar a educação, automatizar processos e fornecer *feedback* adaptativo. No entanto, o uso dessa tecnologia ainda enfrenta desafios, incluindo desigualdades regionais, viés nos algoritmos e preocupações com a privacidade de dados. A investigação indica que a infraestrutura inadequada, a formação insuficiente dos educadores e a ausência de transparência nos algoritmos contribuem para o aumento das desigualdades educacionais. Concluímos que a adoção ética da IA requer a elaboração de políticas públicas que promovam a equidade tecnológica, a formação crítica dos educadores e a contextualização das práticas pedagógicas, visando uma Educação Matemática que seja inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação Matemática. Ética. Desigualdade Educacional. Formação Docente.

ABSTRACT. This article aims to map academic literature that highlights perspectives and possibilities discussed regarding the impact of Artificial Intelligence (AI) on Mathematics Education and Teacher Training, focusing on the Brazilian context. Through a qualitative literature review, using the BUSCAd

CC BY

spreadsheet, the academic literature analyzed in this research was tracked. The results indicate that AI has a significant capacity to personalize education, automate processes, and provide adaptive feedback. However, the use of this technology still faces challenges, including regional inequalities, algorithmic bias, and data privacy concerns. The research indicates that inadequate infrastructure, insufficient teacher training, and a lack of transparency in algorithms contribute to increasing educational inequalities. We conclude that the ethical adoption of AI requires the development of public policies that promote technological equity, critical training for educators, and the contextualization of pedagogical practices, aiming for an inclusive and democratic Mathematics Education.

Keywords: Artificial Intelligence. Mathematics Education. Ethics. Educational Inequality. Teacher Training.

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo mapear la literatura académica que destaca las perspectivas y posibilidades discutidas con respecto al impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en la Educación Matemática y la Formación del Profesorado, centrándose en el contexto brasileño. A través de una revisión bibliográfica cualitativa, utilizando la hoja de cálculo BUSCAd, se rastreó la literatura académica analizada en esta investigación. Los resultados indican que la IA tiene una capacidad significativa para personalizar la educación, automatizar procesos y proporcionar retroalimentación adaptativa. Sin embargo, el uso de esta tecnología aún enfrenta desafíos, incluyendo desigualdades regionales, sesgo algorítmico y preocupaciones sobre la privacidad de los datos. La investigación indica que la infraestructura inadecuada, la capacitación docente insuficiente y la falta de transparencia en los algoritmos contribuyen al aumento de las desigualdades educativas. Concluimos que la adopción ética de la IA requiere el desarrollo de políticas públicas que promuevan la equidad tecnológica, la capacitación crítica para educadores y la contextualización de las prácticas pedagógicas, apuntando a una Educación Matemática inclusiva y democrática.

Palabras clave: Inteligencia Artificial. Educación Matemática. Ética. Desigualdad Educativa. Formación Docente.

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) emerge como um instrumento mediador algorítmico: um agente que reconfigura dinâmicas entre seres humanos e o mundo, interferindo na percepção, interpretação e ação; e altera a própria estrutura dos processos que media e sua natureza é intrinsecamente ambivalente.

No cenário educacional brasileiro, Paula *et al.* (2024) defendem uma prática que transcenda o uso instrumental da tecnologia, integrando-a a práticas reflexivas e culturalmente contextualizadas, o que reforça a urgência da apropriação crítica e ética da IA ressaltando a necessidade de reflexão para evitar que avanços técnicos suplantem objetivos educacionais (Williamson, 2017).

No contexto do Ensino da Matemática, Bradbury e Roberts-Holmes (2018) reconhecem o potencial da IA para dinamizar o processo de aprendizagem e oferecer apoio aos docentes. Entretanto, alertam para riscos dos quais destaca-se a desumanização das aulas, pontuam os vieses algorítmicos e enfatizam o risco de exclusão de estudantes sem

acesso à infraestrutura digital. Nesse sentido Giraffa e Kohls-Santos (2023) defendem que a aplicação da IA no ensino de Matemática, deve pautar-se no princípio da equidade.

Nessa direção, este estudo, construído no âmbito da Especialização em Ensino de Matemática ofertado na modalidade à Distância, estrutura-se a partir de uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas brasileiras, com o objetivo de mapear produções que apontam perspectivas e possibilidades discutidas sobre o impacto da IA no ensino de Matemática e na Formação de Professores, com foco no contexto brasileiro.

A análise identifica desafios concretos, como infraestrutura inadequada, formação docente insuficiente, falta de transparência algorítmica e riscos à privacidade, que contribuem para o agravamento das desigualdades. Conclui-se propondo pilares fundamentais para uma adoção ética: a elaboração de políticas públicas voltadas à equidade tecnológica, a promoção de uma formação docente crítica e reflexiva, e a contextualização das práticas pedagógicas, buscando uma Educação Matemática verdadeiramente inclusiva e democrática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inteligência Artificial e o Ensino da Matemática

No contexto brasileiro, a IA vista como uma inovação tecnológica, exige uma abordagem que integre tecnologias adaptáveis a realidades específicas. Entre as soluções viáveis, destacam-se os aplicativos móveis *offline* e ferramentas de código aberto como as oferecidas pelo *GeoGebra* (www.geogebra.org).

Conforme Medeiros *et al*. (2024) a IA oferece potencialidades relevantes para o ensino da Matemática que permitem, entre outros, a personalização do aprendizado; o *feedback* instantâneo das tarefas realizadas pelos estudantes; a análise em relação aos erros cometidos; além do acesso a diversos recursos educacionais.

Em relação aos professores, a IA pode ser entendida como uma aliada no planejamento do docente, otimizando o tempo e consequente sobrecarga de trabalho (Medeiros *et al*., 2024).

No entanto, Perrotta e Selwyn (2020) advertem que a IA nesse contexto deve ser compreendida não apenas como um projeto técnico, mas fundamentalmente político, considerando que algoritmos são construídos com base em valores culturais e interesses econômicos.

2.2 Desafios Éticos: Entre a Inovação e os Riscos

A implementação da IA na Educação Matemática confronta dilemas éticos interligados em quatro eixos: privacidade de dados, viés algorítmico, desigualdade estrutural e autonomia docente. Nesse contexto, a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709, 14 de agosto de 2018), surge como resposta urgente ao primeiro eixo a proteção de dados estudantis (Brasil, 2023).

A legislação visa assegurar o tratamento ético de dados, contudo, sua efetividade esbarra em vieses estruturais: **o técnico**, infraestrutura de escolas sem recursos para auditoria de plataformas; **o formativo**, docentes desconhecem obrigações como, por exemplo, notificar violações; e **o social**, termos de uso complexos que geram assimetria contra famílias vulneráveis.

Paralelamente, o **viés algorítmico** intensifica disparidades quando sistemas baseados em dados homogêneos replicam discriminações (Zawacki-Richter *et al.*, 2019). Essa dinâmica alia-se à desigualdade digital: 34% dos adolescentes das classes D e E dependem exclusivamente de celulares para *internet* (TIC Kids Online Brasil, 2023), e menos de 50% das escolas públicas possuem laboratórios de informática (Brasil, 2024), excluindo alunos de contextos vulneráveis da personalização do ensino (Bradbury e Roberts-Holmes, 2018). Perrotta e Selwyn (2020) e Williamson (2017) reforçam que tecnologias educacionais não são neutras, desconsideram variáveis locais, contradizendo a pedagogia freireana que exige diálogo com saberes comunitários (Freire, 1996).

A autonomia docente emerge como frente crítica adicional. Em redes públicas em que apenas 18% das escolas oferecem *internet* estável (Brasil, 2024), professores sem formação crítica tornam-se agentes de sistemas de vigilância que não compreendem as necessidades reais dos alunos (Paula *et al.*, 2024).

Para conciliar IA e equidade educacional, os autores propõem uma estrutura integrada baseada em três ações: articular a Lei de Proteção de Dados e o Plano Nacional de Educação com investimentos em *softwares* auditáveis e formação docente crítica (Doneda e Mendes, 2021); assegurar transparência algorítmica por meio de relatórios de impacto à proteção de dados (Wachter et al., 2017; Floridi, 2019); e implementar abordagens pedagógicas híbridas que combinam ferramentas digitais com metodologias manuais e colaborativas.

Essa sinergia entre políticas locais, transparência técnica e cooperação global forma um ecossistema capaz de transformar a IA em Instrumento Mediador de Equidade, assegurando que avanços tecnológicos não suplantam valores humanos fundamentais.

2.3 Propostas para uma Implementação Ética: Origens e Fundamentação

O equilíbrio entre inovação tecnológica e equidade educacional exige dois pilares interligados: transparência algorítmica e formação docente crítica, essenciais para prevenir desigualdades. Como destaca Hlosta et al. (2022), o primeiro implica tornar compreensíveis as decisões de sistemas de IA permitindo identificar falhas e vieses embutidos, como os que marginalizam estudantes de contextos periféricos, enquanto a formação docente crítica é o alicerce para uma implementação ética da IA na Educação.

No entanto, o modelo de Formação de Professores de Matemática, gera uma relação passiva com o conhecimento, ignorando a dimensão social da disciplina. Assim, propõe-se uma reorientação, com a IA integrada como instrumento de mediação crítica, permitindo a criação de cenários de aprendizagem contextualizados, o que amplia sua capacidade de demonstrar a matemática como **linguagem de poder**, fortalecendo uma Educação Matemática crítica (Bennemann e Allevato, 2012).

Contudo, essa transformação exige enfrentar a exclusão dos educadores do desenvolvimento de tecnologias educacionais, tendo em vista que conforme Zawacki-Richter *et al.* (2019), 72% das iniciativas nesse campo são lideradas por empresas e técnicos, resultando em ferramentas operacionalmente eficazes, mas pedagogicamente desconectadas aos contextos reais de sala de aula.

Assim, a inclusão de disciplinas sobre IA nos programas e componentes curriculares de formação docente é fundamental para capacitar os professores a se envolverem ativamente no *design* tecnológico (Flores, 2022), o que pode garantir que as ferramentas sejam ajustadas às diversidades locais e promovam uma integração significativa ao ensino, mitigando os riscos de vieses e exclusão apontados por Bradbury e Roberts-Holmes (2018), além de assegurar a ética no uso da IA, conforme destacado por Du Boulay (2023) e Paula *et al.* (2024).

Essa abordagem resgata o princípio freireano de que a tecnologia é um ato político (Freire, 1996). A formação crítica dos docentes converte a IA em um instrumento mediador

de justiça social, assegurando que a IA amplifique vozes periféricas e valorize os saberes locais.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo é mapear produções acadêmicas que apontam perspectivas e possibilidades discutidas sobre o Impacto da IA no Ensino de Matemática e na Formação de Professores, com foco no contexto brasileiro.

Assim, para alcançar o objetivo empregamos a técnica de mapeamento de pesquisas, conforme definido por Guimarães *et al*. (2023), que a caracterizam como uma metodologia voltada à identificação de tendências, lacunas e padrões em produções acadêmicas, servindo de base para análises qualitativas.

A coleta e organização dos dados foram operacionalizadas por meio da ferramenta BUSCAd (versão 2.9.3). Conforme detalhado por Mansur e Altoé (2021), essa aplicação, desenvolvida em Excel/VBA, demonstrou ser eficaz ao automatizar a importação, organização e categorização de artigos científicos.

A ferramenta permitiu uma filtragem precisa utilizando as palavras-chave, **ética, ensino de matemática, inteligência artificial e formação docente**, além da produção de dados analíticos detalhados e apresentou a identificação de um conjunto de 20 produções, para as quais realizou-se a leitura dos títulos e resumos buscando verificar a pertinência de cada trabalho em relação ao escopo da pesquisa. Nesse processo de refinamento, foram descartadas as produções que não estabeleciam um diálogo direto com o tema central e o *corpus* final desta pesquisa foi constituído por cinco dissertações (Quadro 1).

Quadro 1: Distribuição dos trabalhos selecionados

Título	Autor	Ano	IES
Um olhar sobre a integração de tecnologias digitais e os conhecimentos profissionais do professor durante à ação pedagógica	Luciene Angélica Cardoso Valle	2020	Unicamp
Ensino de inteligência artificial: uma proposta de formação docente nas disciplinas STEAM	Diego Flores	2022	UCS
A educação matemática e sua relação com os estereótipos de gênero feminino na inteligência artificial	Juliana da Silva Vieira	2023	PUC/SP
Desmistificando a inteligência artificial para alunos do ensino médio: explorando conceitos e matemática fundamentais	Rodrigo César Mesquita Gomes	2024	UFV
Chatgpt como um recurso no processo de ensino e aprendizagem da matemática	Romis de Sousa Moraes	2024	UFTO

Fonte: Dados processados pela BUSCAd (versão 2.9.3) (2024).

O volume restrito de dissertações sugere que esta área específica de estudo está em fase inicial de consolidação acadêmica, justificando a decisão metodológica de não aplicar um recorte temporal rigoroso na busca.

Os trabalhos selecionados indicam um foco fundamental em como a IA se conecta à prática pedagógica, à ética e às dimensões sociais de seu uso, indo além da mera funcionalidade técnica.

O *corpus* reduzido, mas pertinente, destaca a crucialidade da formação docente crítica como eixo central para a integração da IA na Educação Matemática, como visto em Valle (2020) e Flores (2022). A dificuldade em identificar um volume expressivo de trabalhos, sublinha a natureza complexa e sugere que a área pode ser interdisciplinar, além de demandar uma maior produção acadêmica para consolidar seus achados e direções.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção acadêmica sobre ética e IA no Ensino de Matemática e formação docente constitui um campo em consolidação no Brasil. O alinhamento entre tecnologias digitais e saberes pedagógicos é fundamental para potencializar a aprendizagem (Valle, 2020), contudo, essa integração enfrenta desafios estruturais: desumanização das aulas, vieses algorítmicos e exclusão digital (Bradbury e Roberts-Holmes, 2018), reforçando a necessidade de abordar a IA como projeto político com implicações sociais (Selwyn, 2016; Perrotta e Selwyn, 2020), jamais como ferramenta neutra.

A inclusão de trabalhos que exploram os estereótipos de gênero na IA, e propõe a inclusão da IA na formação docente crítica, ilustram a busca por soluções que promovam a equidade e a formação necessária para um uso ético e consciente da tecnologia. (Flores, 2022; Vieira, 2023; Du Boulay, 2023; Paula *et al.*, 2024).

Uma tendência na Educação atual é a formação de educadores para lidar com a IA sendo necessário integrar conteúdos sobre IA nos Programas e Componentes Curriculares de Formação de Professores (Flores, 2022).

Sem uma abordagem crítica em relação aos impactos da IA na Educação, corre-se o risco de perpetuar desigualdades e negligenciar a proteção de dados dos estudantes (Flores, 2022). Diante disso, a formação de professores deve ir além das competências técnicas, abrangendo também reflexões sobre os desafios éticos inerentes à

implementação de ferramentas digitais, com o objetivo de garantir que a aplicação da IA na Educação seja feita de maneira consciente e inclusiva.

Apesar do avanço na adoção de IA na Educação, persistem lacunas críticas, como a predominância de liderança técnica nas iniciativas resultando em soluções frequentemente descoladas da realidade pedagógica (Zawacki-Richter *et al*., 2019).

Assim propõe-se um modelo docente mediante: inclusão obrigatória de professores em comitês éticos de desenvolvimento de IA; e editais públicos que exijam parceria entre universidades e escolas públicas; o que pode viabilizar ferramentas alinhadas às demandas reais da sala de aula.

Embora haja dados sobre o uso da *internet* (Brasil, 2023) e das preocupações com a exclusão digital (Bradbury e Roberts-Holmes, 2018), poucos trabalhos aprofundam como a IA afeta a aprendizagem de Matemática e a formação de professores em comunidades vulneráveis, considerando aspectos legais e socioeconômicos (Censo da Educação Básica, 2023).

Essas observações nos levam a identificar padrões recorrentes no campo, entre eles a dualidade entre o potencial e o risco da IA. Ela é vista tanto como uma ferramenta para dinamizar o aprendizado e apoiar docentes (Bradbury e Roberts-Holmes, 2018; Miao *et al.*, 2021; Giraffa e Kohls-Santos, 2023) quanto como algo com riscos inerentes, como desumanização, vieses algorítmicos e aprofundamento da exclusão digital (Bradbury e Roberts-Holmes, 2018; Selwyn, 2016; Du Boulay, 2023; Paula *et al*., 2024).

A imperatividade da formação crítica docente, é vista como essencial para mitigar os riscos da IA e garantir seu uso ético e contextualizado (Flores, 2022; Valle, 2020), com vistas a implementação de ferramentas de IA para alcançar fins pedagógicos verdadeiramente transformadores.

Flores (2022) e Valle (2020) convergem na ideia de que a formação dos professores em relação à IA não deve se limitar ao domínio técnico, precisando abarcar uma perspectiva crítica que permita aos docentes compreender as implicações éticas, sociais e pedagógicas da IA.

Além disso, a IA é percebida como um projeto político e ético. Selwyn (2016), Du Boulay (2023) e Paula *et al*. (2024) mostram que sua aplicação está ligada a decisões políticas, econômicas e éticas que podem tanto promover justiça social quanto aprofundar

desigualdades, ressoando com a visão freireana de que a tecnologia é um ato político (Freire, 1996).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, buscou mapear produções acadêmicas que apontam perspectivas e possibilidades discutidas sobre o impacto da IA no Ensino de Matemática e na Formação de Professores, com foco no contexto brasileiro. A análise demonstra que a IA, embora apresente recursos pedagógicos inovadores, confronta-se com desafios estruturais e socioculturais que exigem abordagem crítica.

Observou-se que a efetividade da IA no contexto educacional depende de uma articulação ética e profundamente contextualizada. Para mitigar a exclusão digital, valorizar os saberes locais e evitar a imposição de soluções universais que poderiam aprofundar desigualdades, são essenciais estratégias combinadas. Isso inclui a adoção de metodologias participativas, o desenvolvimento de políticas públicas, de infraestrutura adequada, além de uma formação docente crítica.

Em síntese, o potencial transformador da IA na Educação e, consequentemente, Educação Matemática só se realizará quando ancorado em projetos político pedagógicos que harmonizem inovação e justiça educacional. Como educadores, devemos, portanto, advogar por marcos regulatórios intersetoriais e investimentos em pesquisa ação docente, assegurando que os avanços tecnológicos fortaleçam efetivamente uma Educação Matemática democrática, inclusiva e capacitada para os desafios do século XXI, em que a excelência pedagógica e a equidade social avançam de forma indissociável.

Conclui-se que a sustentabilidade da IA na Educação Matemática assenta em três pilares indissociáveis: formação docente crítica para desvendar vieses algorítmicos e transformar a tecnologia em Instrumento Mediador de empoderamento pedagógico; políticas de equidade que garantam acesso democrático; e reconhecimento da não neutralidade tecnológica, com monitoramento contínuo dos impactos sociais dos algoritmos.

REFERÊNCIAS

BENNEMANN, Marcio; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Educação Matemática Crítica. São Paulo: **Revista de Produção Discente** em Educação Matemática. 2012. 10 f.

Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/pdemat/article/view/9226. Acesso em: 10 out. 2025.

BRADBURY, A.; ROBERTS-HOLMES, G. **The Datafication of Primary and Early Years Education**. Routledge, 2018.

BRASIL**. Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Brasília, DF, 14 ago. 2018. n. 130, p. 01-26.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL, Survey On Internet Use By Children In. **Tic Kids Online Brasil:** Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. 260 f.

DU BOULAY, Benedict. **Inteligência Artificial na Educação e Ética**. Universidade de Sussex, Brighton, Reino Unido, v. 6, n. 1, p. 1-17, 17 jul. 2023.

FIORENTINI, D., LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: Percursos teóricos e metodológicos (3. ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FLORES, Diego. **Ensino de Inteligência Artificial:** Uma Proposta de Formação Docente nas Disciplinas STEAM**.** Dissertação. Caxias do Sul: (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à Prática Educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRAFFA, Lucia; KOHLS-SANTOS, Pricila. Inteligência Artificial e Educação: Conceitos, Aplicações e Implicações no Fazer Docente. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 116–134, 2023.

GOMES, Rodrigo César Mesquita. **Desmistificando a Inteligência Artificial para Alunos do Ensino Médio:** Explorando Conceitos e Matemática Fundamentais. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Viçosa, Florestal. 2024.

GUIMARÃES, Douglas Ribeiro; PEROVANO, Ana Paula; MAZZI, Lucas Carato; AMARAL, Rúbia Barcelos. Retratos de um Mosaico em Construção: Revisão de via Mapeamento de Pesquisas sobre Livros Didáticos de Matemáticas. **Cenas Educacionais,** *[S. l.]*, v. 6, p. e17459, 2023. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/17459. Acesso em: 1 set. 2025

HLOSTA, Martin; HERODOTOU, Christothea; PAPATHOMA, Tina; GILLESPIE, Anna; BERGAMIN, Per. Análise Preditiva de Aprendizagem na Educação Online: Uma compreensão mais profunda por meio da explicação de erros algorítmicos. **Computers And Education: Artificial Intelligence**, Alemanha, v. 3, n. 6, p. 1-12, 2022. Disponível em: https://oro.open.ac.uk/86075/1/1-s2.0-S2666920X22000637-main.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

MANSUR, Daniel Redinz; ALTOÉ, Renan Oliveira. Ferramenta Tecnológica para Realização de Revisão de Literatura em Pesquisa Científicas: Importação e Tratamento de Dados**.** Espírito Santo: **Sala de Aula em Foco**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 8–28, 2021. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/1206. Acesso em: 20 abr. 2025.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne; HUANG, Ronghuai; ZHANG, Hui. **AI and education: Guidance for policy-makers**. Paris: UNESCO, 2021. 50 p. Disponível em: https://doi.org/10.54675/PCSP7350. Acesso em: 3 abr. 2025.

MEDEIROS, Tâmara Kadidja Silva de; FREITAS, Rita de Cássia Ramos Queiroz de; LEAL, Israel Aires Costa; CASTRO, Symone Costa de; BARROS, Ana Lourdes da Silveira; NASCIMENTO, Linda Evelyn Sousa, COELHO, Samaia Castro; GONÇALVES, Arthur Willian Matias. A Utilização da Inteligência Artificial no Ensino de Matemática. **COGNITIONIS Scientific Journal,** [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1-14, e490, 2024. Disponível em: https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/490. Acesso em: 13 mar. 2025.

PAULA, Alexandre Abreu de; GOMES, Antônio José Ferreira; ARAÚJO, Deysiele Frasão de; SILVA, Jean Bezerra da; TURCO, Raquel Helena Nogueira; RIBEIRO, Rodrigo Vieira. **A Ética no Uso de Inteligência Artificial na Educação:** impactos para professores e estudantes. **Revista Ibero Americana**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 136, p. 1-29, 5 jul. 2024.

PERROTTA, C.; SELWYN, N. Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 3, p. 251-269, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Gal/Downloads/DeepLearning_School_AAM.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

SELWYN, N. **Education and technology:** key issues and debates. Londres: Bloomsbury Academic, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364165885_Neil_Selwyn_Education_and_technology_Key_issues_and_debates. Acesso em: 20 fev. 2025.

VALLE, Luciene Angélica Cardoso. **Um Olhar Sobre a Integração de Tecnologias Digitais e os Conhecimentos Profissionais do Professor durante a Ação Pedagógica**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 2020. 135 p.

VIEIRA, Julianna da Silva. **A Educação Matemática e sua relação com os Estereótipos de Gênero Feminino na Inteligência Artificial**. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023. 71 p.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; MARÍN, Vitória I.; BOND, Melissa; GOUVERNEUR, Franziska. Revisão Sistemática de Pesquisas sobre Aplicações de Inteligência Artificial no Ensino Superior onde estão os Educadores? **International Journal Of Educational Technology In Higher Education**, Alemanha, v. 16, n. 1, p. 1-27, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336846972_Systematic_review_of_research_on_artificial_intelligence_applications_in_higher_education_-where_are_the_educators. Acesso em: 15 fev. 2025.

WILLIAMSON, Ben. **Big Data na Educação:** O futuro Digital da Aprendizagem, da Política e da Prática. Londres: Sage, 2017. 256 p.

Sobre os autores

Galvina Maria de Souza
Doutora em Educação Matemática pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora vinculada ao Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando na Licenciatura em Matemática; no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB) e no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFMAT/UESB); além de coordenar o Curso de Computação e Robótica Educacional ofertado na Modalidade à Distância pelo Centro de Educação à Distância (CEAD/UESB).
E-mail: galvina.souza@uesb.edu.br

Luana Paixão
Especialista em Ensino em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bacharel em Engenharia Química pela Faculdade Regional da Bahia (UNIRB) e Licencianda em Computação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
E-mail: luanapaixao.sole@gmail.com

Ana Paula Perovano
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É professora vinculada ao Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando na Licenciatura em Matemática; no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB) e no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFMAT/UESB); além de coordenar a Pós-Graduação Lato senso em Ensino de Matemática ofertada na Modalidade à Distância pelo Centro de Educação à Distância (CEAD/UESB).
E-mail: apperovano@uesb.edu.br

Cleusiane Vieira Silva
Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora vinculada ao Departamento de Ciências e Tecnologias (DCT) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando na Licenciatura em Matemática.
E-mail: cleusiane.vieira@uesb.edu.br

José Carlos Martins Oliveira
Doutor em Engenharia Industrial. Professor Adjunto na área de Ciência da Computação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente, além da docência na UESB é coordenador do Centro de Educação Aberta e a Distância da UESB, bem como, Coordenador Geral do Sistema Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB/Capes/UESB.
E-mail: jcarlos@uesb.edu.br

Licença de acesso livre



A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

PADRÕES DE DESENHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

Alexander Fuccio de Fraga e Silva
Instituto Federal de Minas Gerais

Cléder Tadeu Antão da Silva
Instituto Federal de Minas Gerais

Luciana da Silva de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais

Nilza Helena de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais

Reinaldo Trindade Proença
Instituto Federal de Minas Gerais

Ronaldo Fernandes Roque
Instituto Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este artigo investigou os desenhos pedagógicos adotados por dez instituições de ensino superior privadas na oferta de cursos a distância no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, empregando a análise de sites institucionais como principal instrumento de coleta de dados. A pesquisa foi iniciada em abril de 2025 e baseou-se em um roteiro de observação que analisou a apresentação institucional, as informações sobre os desenhos pedagógicos e as estratégias de interação. Os principais resultados indicam que a maioria das instituições adota mais de um desenho pedagógico, utilizando nomenclaturas diversas como "On-line ao Vivo", "Graduação Digital 4D" ou "Flex". Identificou-se que muitos desses modelos correspondem aos padrões mapeados pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - autoinstrucional, moderado, síncrono e híbrido -, mas com descrições frequentemente genéricas. Como conclusão, o estudo ressalta a importância de uma definição precisa e clara dos desenhos pedagógicos nos cursos a distância, com o uso de denominações e descrições objetivas. A falta de padronização pode dificultar a compreensão dos estudantes e a fiscalização dos órgãos reguladores. A pesquisa também sugere um esquema para orientar a denominação e descrição dos desenhos pedagógicos e destaca que a nova regulamentação para a educação a distância (BRASIL, 2025a; 2025b; 2025c; 2025d) valida a necessidade de maior clareza e padronização.

Palavras-chave: Desenho pedagógico. Educação a Distância. Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT. This article investigated the pedagogical designs adopted by ten private higher education institutions in the delivery of distance learning courses in the areas of teaching, research, and outreach. The methodology used was qualitative, exploratory, and descriptive in nature, employing the analysis of institutional websites as the main data collection instrument. The research began in April 2025 and was based on an observation guide that examined institutional presentation, information on pedagogical designs, and interaction strategies. The main results indicate that most institutions adopt more than one

pedagogical design, using diverse nomenclatures such as “Live Online,” “4D Digital Undergraduate,” or “Flex.” It was found that many of these models correspond to the patterns mapped by the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG)—self-instructional, moderated, synchronous, and hybrid—though often described in generic terms. In conclusion, the study highlights the importance of a precise and clear definition of pedagogical designs in distance learning courses, with the use of objective denominations and descriptions. The lack of standardization may hinder students’ understanding and the oversight of regulatory bodies. The research also suggests a framework to guide the denomination and description of pedagogical designs and emphasizes that the new regulations for distance education (BRAZIL, 2025a; 2025b; 2025c; 2025d) validate the need for greater clarity and standardization.

Keywords: Pedagogical Design. Distance Education. Higher Education Institutions.

RESUMEN. Este artículo investigó los diseños pedagógicos adoptados por diez instituciones de educación superior privadas en la oferta de cursos a distancia en el ámbito de la enseñanza, la investigación y la extensión. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo, empleando el análisis de los sitios web institucionales como principal instrumento de recolección de datos. La investigación se inició en abril de 2025 y se basó en un guion de observación que analizó la presentación institucional, la información sobre los diseños pedagógicos y las estrategias de interacción. Los principales resultados indican que la mayoría de las instituciones adopta más de un diseño pedagógico, utilizando diversas denominaciones como “En línea en Vivo”, “Grado Digital 4D” o “Flex”. Se identificó que muchos de estos modelos corresponden a los patrones mapeados por el Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG): auto-instruccional, moderado, sincrónico e híbrido, aunque con descripciones frecuentemente genéricas. Como conclusión, el estudio resalta la importancia de una definición precisa y clara de los diseños pedagógicos en los cursos a distancia, con el uso de denominaciones y descripciones objetivas. La falta de estandarización puede dificultar la comprensión de los estudiantes y la fiscalización por parte de los organismos reguladores. La investigación también propone un esquema para orientar la denominación y descripción de los diseños pedagógicos y destaca que la nueva normativa para la educación a distancia (BRASIL, 2025a; 2025b; 2025c; 2025d) valida la necesidad de mayor claridad y estandarización.

Palabras clave: Diseño pedagógico. Educación a Distancia. Instituciones de Educación Superior.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância (NEPEAD), do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), que busca identificar os desenhos pedagógicos utilizados por instituições de ensino superior (IES) em cursos a distância. O IFMG tem mapeado quatro possibilidades, a saber: cursos autoinstrucionais, moderados, síncronos e híbridos.

Para além desses padrões, quais seriam as outras possibilidades para a oferta de Educação a Distância (EaD)? Como as IES públicas e privadas têm delineado a oferta da EaD no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão? Neste contexto, este artigo tem como foco analisar os desenhos pedagógicos adotados por dez consolidadas IES privadas em seus respectivos cursos ofertados na modalidade a distância.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo (GIL, 2002), que utilizou como instrumento a análise de sites institucionais. Essa escolha justifica-se pelo fato de os websites representarem uma das principais fontes de informação pública, permitindo acesso a dados atualizados sobre os desenhos pedagógicos adotados.

A coleta de dados foi realizada a partir do mês de abril de 2025. Para a análise, foi construído um roteiro de observação que considerou i) a apresentação institucional; ii) as informações disponíveis sobre o(s) desenho(s) pedagógico(s) adotado(s); iii) as informações disponíveis sobre as estratégias de interação e mediação.

Paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, ocorreu a aprovação da nova regulamentação para a EaD (BRASIL, 2025a; 2025b; 2025c; e 2025d). Tal legislação estabelece os formatos de oferta para os cursos de graduação com os possíveis desenhos pedagógicos, o que contribuiu para as análises e para a validação dos resultados aqui apresentados.

Após esta breve introdução, o desenvolvimento do texto contempla os resultados, a análise e a discussão dos achados. As considerações finais apontam algumas constatações, bem como novos horizontes para maiores problematizações.

2 ANÁLISE E DICUSSÃO

2.1 Desenho pedagógico: aspectos conceituais

Behar (2009) afirma que a construção do conhecimento em EaD é como uma rede com inúmeros “nós”, mas também como novos caminhos que se abrem constantemente. Entre esses caminhos, segundo a autora, destacam-se os “Modelos Pedagógicos em Educação a Distância."

Na definição de um Modelo Pedagógico em Educação a Distância, Behar (2009) descreve conceitos elementares que trazem uma estrutura calcada sobre um determinado paradigma e teorias educacionais a serem utilizadas como eixo norteador da aprendizagem. Esta estrutura traz no seu cerne um elemento denominado de Arquitetura Pedagógica (AP), ou seja, mais do que definir conteúdo, a AP define como os elementos de um curso se interligam para criar uma experiência de aprendizagem coesa e eficaz.

De modo semelhante, compreendemos o conceito de desenho pedagógico[1] como a Arquitetura Pedagógica de um curso. Seu objetivo consiste em possibilitar que os princípios pedagógicos, a sequência de ensino-aprendizagem e as estratégias didático-pedagógicas estejam alinhadas aos objetivos formativos propostos. O desenho pedagógico envolve, em suma, a proposta pedagógica, a organização da matriz curricular e as estratégias metodológicas de ensino.

Atrelado a este contexto está ainda o design ou desenho instrucional, que remete à tradução prática do desenho pedagógico em materiais, atividades e recursos adotados. Seu objetivo consiste em transformar o planejamento pedagógico em experiências de ensino-aprendizagem concretas e estruturadas que, em cursos com carga horária a distância, são alocadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Podemos afirmar que o desenho pedagógico é mais amplo e estratégico, ao passo que o desenho instrucional é mais tático e focado na prática. O primeiro define o que e por que se ensina, enquanto o segundo define como se ensina. Um depende do outro para que a experiência de ensino-aprendizagem seja holística. O viés pedagógico estabelece a visão, ao passo que o viés instrucional torna essa visão realidade.

Conforme mencionado na introdução, o IFMG tem mapeado quatro desenhos pedagógicos para os cursos a distância, registrados em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028. O primeiro, o padrão autoinstrucional, foca na autonomia do estudante, com horários de estudo flexíveis. Não há monitoramento ou moderação ativa, mas prioriza-se a produção de materiais pedagógicos de alta qualidade. Quanto ao padrão moderado, enfatiza a mediação do aprendizado com a participação ativa de tutores e moderadores. Os profissionais acompanham, monitoram e avaliam os alunos, mantendo uma interlocução direta. Acerca do padrão síncrono baseia-se na interação em tempo real. Caracteriza-se por um grande volume de aulas e atividades síncronas, com troca direta entre professores e estudantes. É um modelo ideal para públicos e áreas do conhecimento específicas. Por fim, o padrão híbrido equilibra atividades on-line com momentos presenciais. Inclui avaliações, atividades práticas e práticas laboratoriais (IFMG, 2024).

[1] Optamos pelo termo "Desenho Pedagógico" em vez de "Modelo Pedagógico", por acreditar que a palavra "desenho" evoca a ideia de um processo criativo e em andamento.

A partir desses quatro padrões buscamos categorizar e analisar os desenhos pedagógicos identificados nas IES privadas.

2.2 Os desenhos pedagógicos para cursos a distância das IES privadas

Sobre a pesquisa exploratória realizada cabe registrar que, de modo geral, encontra-se dificuldade no acesso às informações sobre os cursos a distância nos sites das IES, pois há diversos caminhos. Também há dificuldade de encontrar informações sobre as metodologias utilizadas em cada desenho pedagógico. Percebe-se, no entanto, que as respostas às perguntas frequentes se constituem como uma boa fonte de informações.

Na Tabela 1, construída a partir da obtenção de dados/informações disponíveis nos sites das instituições pesquisadas, verifica-se que em seis, das dez IES privadas investigadas, não foi possível identificar informação sobre oferta de EaD em um ou mais níveis/modalidades de ensino. Nota-se também que em oito instituições há mais de um desenho pedagógico a distância para um mesmo nível/modalidade, razão pela qual identificamos um total de 44 desenhos pedagógicos. A Tabela 1 apresenta ainda os diversos nomes utilizados pelas IES para identificar o desenho pedagógico adotado na oferta de cursos EaD.

Tabela 1 – Nomes que identificam o desenho pedagógico, por instituição

Desenho Pedagógico	Instituição										Total
	Alfa	Beta	Gama	Delta	Épsilon	Zeta	Eta	Teta	Iota	Kappa	
Digital				1							**1**
Digital (EAD)								2			**2**
Digital 4D				1							**1**
EAD	1	2		2		3	2		4	2	**16**
EAD - Hibrido			1								**1**
EAD com videoaulas			1								**1**
Educação Digital	1										**1**
Flex								2			**2**
Híbrido			2								**2**
Online			1	1	2						**4**
Online (autoinstrucional)										1	**1**
Online ao vivo		1	1					1			**3**
Online síncrono							2				**2**
Remoto	2										**2**
Remoto Síncrono		1									**1**

Semipresencial		2		1			1				**4**
Total	**4**	**6**	**6**	**6**	**2**	**3**	**5**	**5**	**4**	**3**	**44**

Fonte: Informações disponíveis nos Sites das instituições - Consulta no período de 15 a 30/04/2025

É possível perceber que alguns desenhos pedagógicos são facilmente identificados em um dos quatro padrões mapeados pelo IFMG: autoinstrucionais, moderados, síncronos ou híbridos.

Um curso de extensão da IES Kappa é identificado como “On-line (autoinstrucional)”. Além disso, na descrição do curso de graduação “EaD (Híbrido)” da IES Gama, verifica-se que o conteúdo teórico necessário para a realização de projetos (microfundamentos) são autoinstrucionais, embora esteja previsto encontro síncrono semanal com o professor de projeto, com validação de presença, e também um encontro presencial semestral para apresentação do trabalho desenvolvido durante o período letivo. As provas, por fim, são integralmente realizadas no AVA.

Diferentemente do curso autoinstrucional e autônomo, no curso moderado o processo de ensino-aprendizagem é mediado por tutores e moderadores que oferecem suporte e orientação para os estudantes que acessam o conteúdo e as atividades do curso. Os estudantes podem interagir com os professores e outros estudantes por meio de uma plataforma on-line, o AVA. Pode-se afirmar que o modelo moderado se caracteriza como um nível intermediário entre o autoinstrucional (autônomo e totalmente flexível) e o síncrono que inclui atividades com dia e horário predefinidos (não flexível). Dentre os achados consideramos como moderados os cursos que foram identificados apenas como “EaD”, “Educação Digital”, “Remoto”, “On-line”, pois a descrição do curso não mencionou atividades síncronas.

Foi possível constatar ainda que a maioria das IES adotam o padrão síncrono para a oferta da EaD nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e nos cursos de extensão ou curta duração, denominando esse padrão como “On-line ao Vivo”. A dinâmica de tais cursos parece ser semelhante aos cursos presenciais, com dias e horários predefinidos, flexibilizando apenas o local.

Na IES Beta os cursos denominados “On-line ao Vivo” contam também com atividades assíncronas. Já na IES Gama e na IES Delta, o padrão síncrono é denominado

"On-line 100%". Compreendemos que tal nomenclatura tem por objetivo informar que o curso não exigirá nenhuma presencialidade.

Ademais, em cinco instituições é ofertado o padrão híbrido. Além da terminologia homônima - "Híbrido" -, as instituições usam a nomenclatura "Flex" e "Semipresencial" para informar que o curso conjuga atividades on-line (síncronas e/ou assíncrona) e atividades presenciais.

Vale mencionar ainda que para além dos quatro padrões mapeados pelo IFMG, percebeu-se que algumas instituições mesclam o modelo assíncrono ou síncrono com alguma presencialidade, mas que não pode ser caracterizado especificamente como modelo híbrido.

A Graduação Digital 4D (IES Delta), trata de cursos superiores de Tecnologia (2 anos, 1600 horas), e não há oferta de cursos nas modalidades bacharelado ou licenciatura. Na seção FAQ (perguntas frequentes) da IES Delta, consta que diferentemente da "Graduação EaD", a "Graduação digital 4D" foi criada para "abraçar temas emergentes na sociedade, promovendo a integração entre professores, tutores e mentores, além de oferecer suporte de carreira personalizado e alta interatividade no AVA por meio do Campus Virtual."

Sobre a IES Delta faz um destaque para a possibilidade de exigência de atividades presenciais em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as demais legislações vigentes. A instituição orienta que os estudantes verifiquem quais atividades presenciais estão previstas no PPC para que organizem sua vida acadêmica.

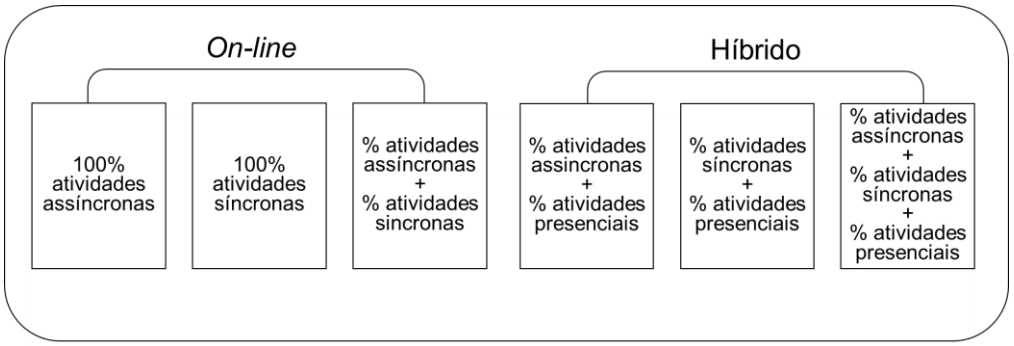
Os modelos de algumas instituições (IES Iota, IES Beta, IES Zeta), enfim, se caracterizam por atividades on-line, mas com previsão de realização de eventos/encontros presenciais. A IES Kappa prevê encontro semanal no polo EaD, ao passo que a IES Alfa destaca os encontros síncronos como um "diferencial" na oferta da EaD, uma oportunidade para interação entre os estudantes e professores.

2.3 Os desenhos pedagógicos para cursos a distância das IES privadas e o novo marco regulatório para a EaD

Os dados evidenciam a importância da definição do desenho pedagógico com denominação precisa, acompanhada por uma descrição clara e objetiva. Este é um aspecto essencial a ser observado no processo de adequação ao novo marco regulatório para a EaD.

Para tanto, a partir dos desenhos pedagógicos mapeados nas IEs privadas analisadas, sugere-se um esquema que poderá orientar a revisão desses desenhos para cursos na modalidade EaD.

Figura 1 – Esquema para denominação e descrição de desenhos pedagógicos



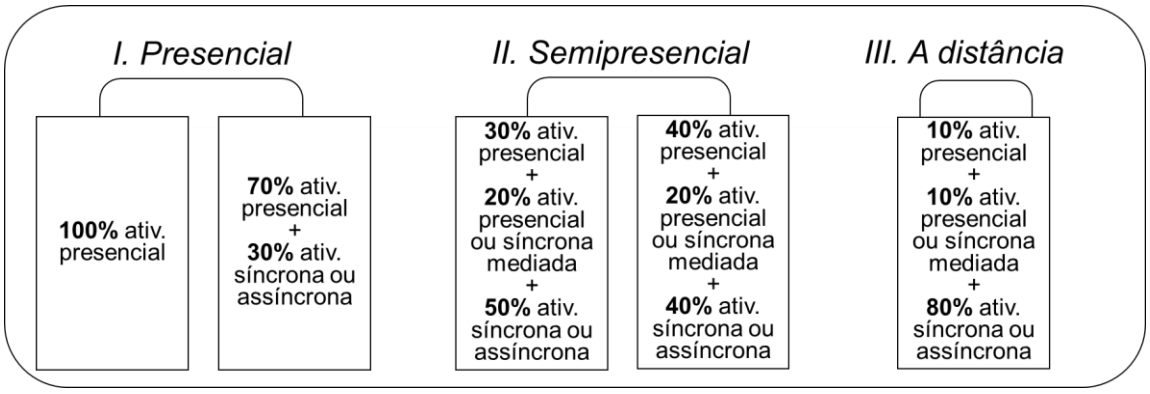
Fonte: dados da pesquisa

Todavia, conforme já sinalizado, paralelamente quando a pesquisa indicava para a necessidade do esquema apresentado na Figura 1, o novo marco regulatório para a EaD (BRASIL, 2025a; 2025b; 2025c; e 2025d), veio de certa forma validar essa necessidade. Ele define três formatos de oferta para cursos de graduação – presencial, semipresencial e a distância -, além de quatro tipos de atividades para compor o desenho pedagógico: presencial; síncrona; síncrona mediada e assíncrona. Presencial é a atividade formativa realizada com a participação do estudante e do docente ou de outro responsável pela atividade formativa em lugar e tempo coincidentes. A atividade síncrona é aquela de EaD, realizada com recursos de áudio e vídeo, na qual o estudante e o docente ou outro responsável estejam em lugares diversos e tempo coincidente. Uma novidade reconhecida pelo marco regulatório, a atividade síncrona mediada é especificamente realizada com participação de grupo de, no máximo, 70 estudantes por docente ou mediador pedagógico

e controle de frequência dos estudantes. Por fim, a atividade assíncrona, também EaD, é aquela em que o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2025). Cabe destacar, conforme os Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância (BRASIL, 2025d), que a dinâmica da modalidade é complexa, e que o processo educativo é essencialmente relacional, sendo fundamental a promoção de situações de interação formativa entre os estudantes e desses com os professores, mediadas por tecnologia ou presenciais.

Nesse contexto, a partir dos formatos e conjugação de atividades, pode-se identificar no Decreto 12.456/2025 os seguintes desenhos pedagógicos, representados na Figura 2:

Figura 2 - Formato de oferta dos cursos de graduação conforme Decreto 12.456/2025



Fonte: BRASIL (2025a)

Notas:

(1) No formato presencial é vedado exceder os limites de 30% da carga horária a distância (atividades síncronas ou assíncrona), que deve estar prevista no PPC, atender às DCN e comunicada de forma explícita ao estudante. (§ 1º do art. 10 do Decreto). O curso de graduação em Medicina deve ser ofertado integralmente por meio de atividades presenciais, vedada a introdução de carga horária a distância (§ 1º do art. 5 da Portaria MEC n. 378/2025).

(2) No formato semipresencial os percentuais de carga horária dos cursos devem observar as DCN de áreas e cursos ou ato do MEC. Percentuais superiores para a carga horária poderão ser estabelecidos pelas DCN ou por ato do MEC. A composição da carga horária não poderá atingir ou superar os limites mínimos estabelecidos para os cursos presenciais. (art. 11 do Decreto).

(3) No formato a distância, alcançados os limites mínimos de atividades presenciais e síncronas mediadas, caberá às IES definirem o formato de oferta das demais atividades. § 2º A composição da carga horária dos cursos a distância não poderá atingir ou superar os limites mínimos estabelecidos para os cursos semipresenciais (art. 12 do Decreto).

Um ponto importante da nova regulamentação para a EaD é a obrigatoriedade de as IES usarem exatamente as terminologias “presencial”, “semipresencial” ou “a distância” em documentos institucionais como os contratos assinados entre o estudante e a instituição, os regulamentos e as normas internas e a descrição dos cursos no sítio eletrônico. Essa

disposição legal tem como objetivo garantir que a informação sobre o formato do curso seja clara, precisa e padronizada para os estudantes e para o sistema de regulação e supervisão do ensino superior (§ 5º do art. 4º do Decreto 12.456/2025).

Um parágrafo do supracitado Decreto cria uma ressalva para material publicitário, ou seja, a IES pode usar termos diferentes em anúncios para atrair estudantes, mas com a condição de indicar de forma clara e inequívoca a qual dos três formatos oficiais o curso corresponde. À título de exemplo, as IES mencionadas neste artigo podem continuar usando termos como "curso híbrido" “Graduação Digital”, “Digital 4D”, “Flex”, “Online ao vivo” em uma propaganda, mas, precisa deixar explícito que tais cursos se enquadram na categoria de "curso semipresencial" ou “a distância” conforme a nova regulamentação. (§ 6º do art. 4º do Decreto 12.456/2025).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modo de conclusão, a análise aqui empreendida a partir de informações extraídas dos sites, exigiu uma categorização das informações. É pertinente destacar que essa categorização é de certo modo problemática, uma vez que o processo não está isento à subjetividade, podendo haver diferentes interpretações e alguns desenhos pedagógicos poderiam ser alocados em mais de uma categoria.

Nota-se que as nomenclaturas que identificam o desenho pedagógico utilizado pela instituição muitas vezes é um nome genérico (EaD, Educação Digital, On-line) e não vem acompanhado da descrição, ou seja, não explica a dinâmica da proposta que pode envolver mais de um desenho pedagógico.

Nos desenhos pedagógicos denominados on-line percebe-se que na dinâmica do curso estão envolvidas atividades síncronas e assíncronas e isso precisa ser informado. Para os desenhos nomeados “100% on-line” é necessário que seja discriminado se envolve também atividades síncronas, pois mesmo o curso sendo totalmente on-line exigirá disponibilidade dos estudantes em um dia e horário predefinido.

Em suma, a pesquisa evidencia a importância de uma definição precisa e clara dos desenhos pedagógicos nos cursos a distância, com o uso de denominações e descrições objetivas, uma vez que a falta de padronização pode dificultar a compreensão dos

estudantes e a fiscalização dos órgãos reguladores. Essa necessidade, inclusive, é validada e regulamentada pelo novo marco regulatório da EaD."

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (orgs.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF, 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. Brasília, DF, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025**. Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação, no que se refere à formação acadêmica e às atribuições do corpo docente, dos mediadores pedagógicos, dos tutores e dos responsáveis pelos Polos de Educação a Distância - Polos EaD, às atividades presenciais e avaliações de aprendizagem, aos materiais didáticos e plataformas digitais, bem como à criação, funcionamento, alteração de endereço e extinção dos Polos EaD. Brasília, DF, 2025c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância**. Brasília, DF, 2025d.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028**. Belo Horizonte: IFMG, 2024.

Sobre os autores

Alexander Fuccio de Fraga e Silva
Graduação em Física e em Engenharia Civil. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutorando em Educação Tecnológica. Técnico em Assuntos Educacionais no IFMG.
alexander.fuccio@ifmg.edu.br

Cléder Tadeu Antão da Silva
Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Tecnológica, e Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Pedagogo no IFMG. Diretor do Centro de Referência em Educação a Distância (CREAD) do IFMG.
cleder.silva@ifmg.edu.br

Luciana da Silva de Oliveira
Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Professora no IFMG.
luciana.silva.oliveira@ifmg.edu.br

Nilza Helena de Oliveira
Graduação em Pedagogia, Especialização e Mestrado em Educação Tecnológica, e Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Bolsista de Apoio Pedagógico a Educação a Distância no IFMG.
nilza.oliveira@ifmg.edu.br

Reinaldo Trindade Proença
Graduação em Engenharia Elétrica e em Física. Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Mestrado em Ciências Técnicas Nucleares. Técnico em Assuntos Educacionais no IFMG.
reinaldo.proenca@ifmg.edu.br

Ronaldo Fernandes Roque
Graduação em Matemática e Tecnologia em Sistemas para Internet. Mestrando em Tecnologia, Ambiente e Sociedade. Assistente em Administração no IFMG.
ronaldo.roque@ifmg.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

TRANSFORMANDO REALIDADES COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATO DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA

Yzila Liziane Farias Maia de Araujo
Universidade Federal de Sergipe

Acácia Maria dos Santos Melo
Universidade Federal de Sergipe

Rosemeire Marcedo Costa
Universidade Federal de Sergipe

Ana Figueiredo Maia
Universidade Federal de Sergipe

RESUMO. Este artigo discute a relevância da Educação a Distância (EaD) como instrumento de democratização do conhecimento e evidencia o papel das atividades de extensão universitária na formação cidadã e acadêmica dos estudantes, sobretudo em contextos interiorizados. O problema central da pesquisa consiste na busca por estratégias que fortaleçam a EaD, promovendo a integração entre universidade e comunidade e reafirmando a modalidade como espaço legítimo de produção e aplicação do saber. O objetivo principal foi aproximar o conhecimento acadêmico das realidades locais dos polos da Universidade Federal de Sergipe (UFS), por meio de ações extensionistas realizadas em dez municípios sergipanos, contribuindo para o reconhecimento social da EaD e para a formação crítica, solidária e cidadã dos estudantes. A metodologia foi organizada em quatro etapas — escuta ativa nos polos, análise de viabilidade técnica, devolutiva aos estudantes e execução dos projetos — e contou com a atuação colaborativa de estudantes, docentes, coordenadores de curso e lideranças locais. A coleta de demandas ocorreu por meio de reuniões presenciais e virtuais, resultando na elaboração de 20 projetos de extensão interdisciplinares voltados às necessidades comunitárias. Os principais resultados apontam para a elevada participação estudantil, o fortalecimento do vínculo entre universidade e comunidade e maior engajamento acadêmico dos discentes. O projeto Óleos do Futuro, desenvolvido no município de Nossa Senhora da Glória, destacou-se pelo impacto direto em práticas sustentáveis e inovadoras. A experiência demonstrou que a EaD pode fomentar iniciativas transformadoras quando articulada a ações extensionistas bem estruturadas. Conclui-se que tais atividades promovem pertencimento institucional, desconstroem preconceitos que atribuem menor qualidade à EaD e reforçam o papel da universidade pública na construção de uma sociedade mais justa, plural e participativa, conforme defendem Cunha (2019) e Charlot (2002).

Palavras-chave: Ensino. Educação a distância. Extensão. Universidade Aberta do Brasil.

CC BY

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma poderosa ferramenta de democratização do conhecimento, permitindo que a formação acadêmica e cidadã alcance espaços antes negligenciados pelas formas tradicionais de ensino (CUNHA, 2019, p. 14). As atividades de extensão universitária constituem aportes decisivos à formação dos estudantes, seja pela ampliação de seus referenciais, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que proporcionam.

As ações extensionistas possibilitam fortalecer a presença institucional da Universidade Federal de Sergipe nos municípios sergipanos por meio de atividades acadêmicas que valorizam a EaD e integram dimensões acadêmicas, culturais e tecnológicas, sempre adaptadas às necessidades locais. Essa integração contribui não apenas para o fortalecimento da modalidade, mas também para a aproximação entre extensão e práticas pedagógicas desenvolvidas nos polos.

Segundo Cunha (2019), processos de interação com as comunidades locais reforçam o pertencimento dos polos às respectivas comunidades e consolidam o diálogo permanente entre universidade e sociedade. Assim, as propostas de extensão devem considerar cada polo — seus alunos e a comunidade em torno dele — como unidade singular e especial. A inserção da universidade nesses espaços visa contribuir para sua transformação por meio da prática cotidiana de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, permite que a própria universidade se transforme ao absorver novos conhecimentos.

Entre bons exemplos, destacam-se as propostas de integração do saber acadêmico com o saber popular, a democratização do conhecimento, o desenvolvimento da consciência social, o respeito às raízes culturais das comunidades e as ações de interiorização da educação, saúde e qualidade de vida. Como afirma Charlot (2002), em contextos populares, os alunos constroem suas relações com o saber de forma singular e significativa, o que reforça a importância dessas iniciativas.

Nesses contextos, tanto o ensino a distância quanto a extensão podem estabelecer ações transformadoras. Para isso, é necessário desenvolver uma estrutura operacional que assegure a institucionalização do trabalho extensionista. Esse trabalho, pela própria

dinâmica e versatilidade, é efetivado sob a forma de programas, projetos e atividades (CUNHA, 2019, p. 14).

A EaD ganhou ainda mais destaque após a pandemia e vem se consolidando dentro dos espaços acadêmicos, como reforçam Busnardo et al. (2024), que também evidenciam a crescente aceitação social da modalidade, hoje reconhecida e valorizada. Esse fortalecimento se reflete inclusive em programas do governo federal, como a Residência Pedagógica e o PIBID, que, em suas edições mais recentes, passaram a admitir a participação de estudantes de cursos ofertados na modalidade EaD.

Tais ações enriquecem a experiência discente em termos teóricos e metodológicos e, ao mesmo tempo, abrem espaços para a reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da universidade pública brasileira (FORPROEX, 2012, p. 34). Evidenciam, assim, o papel da universidade como agente ativo na construção de uma sociedade mais justa, acessível e comprometida com o desenvolvimento humano, independentemente da modalidade em que o estudante esteja inserido.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência extensionista realizada em polos da EaD da Universidade Federal de Sergipe, evidenciando suas contribuições para a valorização da modalidade, a formação acadêmica e cidadã dos estudantes e a consolidação do vínculo entre universidade e comunidade.

2 METODOLOGIA

A ação de extensão foi desenvolvida em 11 polos de Educação a Distância (EaD) localizados em municípios sergipanos, com foco na aproximação entre o conhecimento acadêmico e a realidade das comunidades atendidas. A metodologia foi estruturada em quatro etapas interdependentes, que garantiram o planejamento, a execução e a avaliação das atividades de forma participativa e colaborativa. Ressalta-se que, previamente, foram realizadas reuniões de planejamento com as coordenações de cursos da modalidade EaD e com a Direção do Centro de Educação a Distância, a fim de viabilizar a execução das etapas seguintes.

2.1 Escuta ativa nos polos de Educação a Distância

De acordo com Bezerra et al (2025), a escuta, quando genuína, transforma-se em ato pedagógico profundo, pois abre espaço para o encontro com o outro, para a construção compartilhada de sentidos e para o fortalecimento de vínculos afetivos e cognitivos. Diante desse olhar, que essa etapa consistiu em encontros presenciais envolvendo estudantes e coordenadores de polo de diferentes cursos da UAB.

Para otimizar a logística, polos centrais receberam os encontros e os polos circunvizinhos se deslocaram até esses locais. A partir das consultas, foram identificadas demandas comunitárias e elaborados projetos de interesse local. Os grupos de estudantes foram organizados de acordo com cada curso ou de forma interdisciplinar, possibilitando a criação de subprojetos voltados à atuação em seu próprio polo (polo sede) ou em polos vizinhos.

2.2 Análise da viabilidade técnica das demandas

Nessa etapa, a avaliação inicial foi realizada por uma comissão previamente eleita no Centro de Educação a Distância e, posteriormente, discutida com coordenadores de curso que possuíam afinidade temática com as propostas. Cada coordenador assumiu a responsabilidade de acompanhar determinados projetos, identificando ajustes necessários.

2.3 Feedback à comunidade acadêmica

A terceira etapa consistiu no retorno às comunidades acadêmicas, em que os projetos analisados foram novamente apresentados e debatidos com os estudantes dos polos. Essa devolutiva teve como objetivo sensibilizar e engajar a comunidade para a implementação das ações extensionistas elaboradas durante a escuta ativa.

2.4 Execução das ações

A quarta etapa corresponde à execução das atividades extensionistas, que incluíram oficinas virtuais, demonstrações experimentais e rodas de conversa mediadas por estudantes extensionistas, docentes dos cursos e convidados externos.

Dessa forma, a metodologia adotada buscou assegurar a participação ativa de todos os envolvidos e a coerência entre as etapas, desde a escuta das demandas locais até a execução das ações nos polos. O caráter colaborativo e interdisciplinar do processo permitiu não apenas a elaboração de projetos alinhados às necessidades comunitárias, mas também a valorização da EaD como espaço de diálogo, produção de conhecimento e transformação social.

3 RESULTADOS DA AÇÃO EXTENSIONISTA EAD

As visitas aos polos foram organizadas em cinco grupos considerados polos centrais, capazes de acolher os municípios pertencentes à UAB. Nesse projeto, a divisão foi a seguinte: Grupo I – Arauá e Estância; Grupo II – São Cristóvão; Grupo III – Brejo Grande e Japaratuba; Grupo IV – Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora das Dores e Porto da Folha; Grupo V – Lagarto, Poço Verde e São Domingos. Durante a primeira etapa de escuta ativa, os estudantes foram distribuídos em salas de trabalho, nas quais os docentes realizavam rodízios para auxiliar na construção dos projetos de extensão (Figura 1).

Figura 1 – Atividade prática durante a primeira etapa de escuta ativa.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Os resultados obtidos nessa etapa foram muito satisfatórios para aqueles que acompanharam, como a coordenação de polo e os docentes coordenadores de cursos. Perceber o envolvimento dos alunos e o fortalecimento de sua autoconfiança foi gratificante, pois nem eles próprios acreditavam que, em apenas um dia, poderiam concluir a elaboração de um projeto de extensão.

Mesmo com a indicação de grupos entre três e cinco integrantes, muitos questionaram a regra e apresentaram uma nova proposição, que foi aceita. Alguns grupos optaram por quantitativos diferentes, e a equipe considerou importante respeitar essa escolha, já que estavam desenvolvendo esse tipo de projeto pela primeira vez. Além disso, ações em parceria tendem a garantir resultados mais consistentes, como apontam Takaki e Matias (2019).

Nessa etapa, foram elaborados 20 projetos (Quadro 1). Dentre eles, alguns propuseram metodologias com duração estimada entre três e seis meses, o que exigiria um acompanhamento mais prolongado por parte da equipe responsável. Com os projetos organizados, a comissão se reuniu e elaborou uma tabela no Excel para compilar dados do projeto e em seguida, foram distribuídos e enviados por e-mail aos coordenadores que fariam o acompanhamento, realizando correções e sugerindo melhorias nos projetos sob sua responsabilidade.

Na etapa de feedback aos alunos sobre seus projetos, alguns docentes conseguiram estabelecer os contatos e dar continuidade às etapas previamente propostas no projeto geral. Alguns grupos decidiram alterar os nomes de seus projetos, o que foi aceito pelas coordenações.

Quadro 1 – Projetos de extensão elaborados pelos estudantes da modalidade EaD.

Nº	Projeto	Curso	Polo
1	**Maleta viajante**	Matemática, Administração Pública, Geografia, História, Letras Português e Filosofia.	Porto da Folha
2	**Saúde Mental nas Organizações Públicas e Privadas**	Administração Pública	Arauá
3	**Óleos do Futuro**	Química, História e Letras Ingles	Nossa Senhora da Glória
4	**Relações de Gênero e Poder no Espaço Geográfico da Escola em N. Sra. das Dores e Moita Bonita**	Geografia, Letras Inglês e Filosofia	Nossa Senhora das Dores
5	**Quais as perspectivas do EAD para o EJAEM**	Letras Espanhol e Letras Português	Nossa Senhora das Dores
6	**Hablando x falando**	Letras Espanhol, letras Português	Nossa Senhora da Dores
7	**Resgate da Cultura do Município de Japaratuba**	História	Japaratuba
8	**Oficinas com os temas mais recorrentes das áreas de humanas que caem no ENEM**	História, Administração Pública e Geografia	N. Sra. Das Dores
9	**Ciências da Natureza na Prática (PIBID)**	Química	Japaratuba
10	**Mão na massa: O plástico em foco, combatendo impactos ambientais e biológicos.**	Ciências Biológicas	Estância
11	**Experimentação no Ensino das Ciências Promovendo Práticas Ativas.**	Ciências biológicas, Química e Fisíca	Lagarto
12	**Aprendendo na Prática**	Ciências biológicas	Arauá
13	**Leitura em foco no meio ambiente.**	Geografia e Letras Português	Brejo Grande
14	**Leitura para todos**	Letras Português	Arauá
15	**Orientação da carreira**	Filosofia, Geografia, História	Estância e Arauá
16	**Informática como Ferramenta de Aprendizagem de Ciências da Natureza**	Fisica	Japaratuba
17	**Preservação da Vida**	História, Letras Portugês, Filosofia,	Lagarto e Poço Verde
18	**Cine-Clube Esperança**	Geografia e História	São Cristóvão
19	**Bournout: O que é? Será que tenho?**	Administração e Letras Português	São Cristóvão
20	**Sustentabilidade e pertencimento**	História e Ciências Biológicas	São Cristóvão

Fonte: Elaboração própria (2025).

As coordenadoras dos cursos de Ciências Biológicas e Química organizaram-se para acompanhar cinco projetos apresentados no Quadro 1, a saber: a) *Óleos do Futuro*; b) *Ciências da Natureza na Prática (PIBID)*; c) *Mão na Massa: O Plástico em Foco, Combatendo*

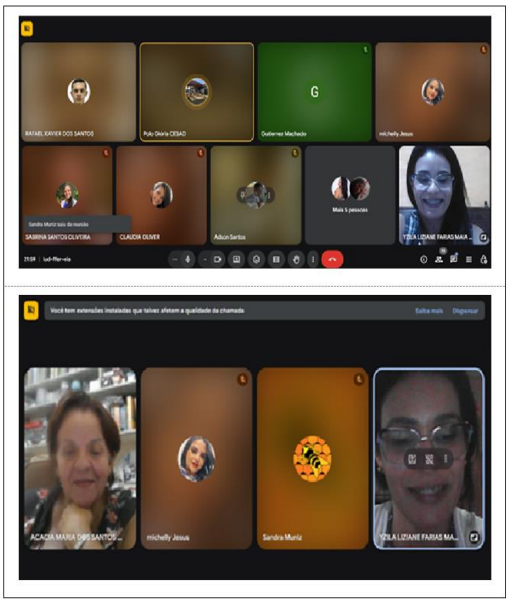
Impactos Ambientais e Biológicos; d) *Experimentação no Ensino das Ciências Promovendo Práticas Ativas*; e) *Saberes que Germinam* (nome atualizado). Contudo, apenas dois deram continuidade por motivos pessoais previamente apresentados as docentes.

Pesquisas apontam que a interação com os docentes, assim como a colaboração entre participantes em atividades on-line, melhora a satisfação e a percepção de aprendizagem (Abuhassna et al., 2020). Ainda nesse contexto, a presença do docente é considerada peça fundamental na interação, pois contribui para o engajamento comportamental e emocional dos alunos, promovendo, assim, o aprendizado (Cho & Cho, 2014).

Durante os encontros que ocorreram semanais ou quinzenais on line, os projetos eram apresentados pelos integrantes dos grupos, e as docentes faziam sugestões de melhoria.

Mesmo com os impactos causados no período pós-pandemia, percebe-se a importância da interação entre discentes e docentes em atividades on-line e o quanto esses trabalhos coletivos são proveitosos para o desenvolvimento acadêmico dos indivíduos. Segundo Skinner & Pitzer (2012, p. 22), o engajamento com a aprendizagem é definido como “participação construtiva, entusiástica, disposta, emocionalmente positiva e cognitivamente focada em atividades de aprendizagem”.

Figura 2 – Encontros on-line com as equipes de projetos.



Fonte: Elaboração própria (2025).

A quarta etapa corresponde à execução dos projetos, e alguns grupos já apresentaram resultados iniciais de suas atividades. O grupo *Óleos do Futuro*, por exemplo, realizou sua primeira reunião com representantes da secretaria do município (Figura 3) e com a empresa parceira do projeto junto à escola, iniciando em colaboração as ações planejadas.

Figura 3 – Encontro dos integrantes do grupo "Óleos do futuro" com representantes locais sobre o projeto de extensão EAD.



Fonte: Elaboração própria (2025).

O projeto propõe a coleta de óleo de cozinha usado para desenvolver, com alunos da educação básica, práticas nas aulas de Química ou Biologia voltadas à conscientização ambiental e à reutilização do óleo. Em parceria com uma empresa local e

a coordenação de polo, foram distribuídos recipientes de coleta em uma escola parceira. Após dois meses, o óleo recolhido será usado na produção de sabão caseiro, com orientação das professoras e participação dos alunos. Também estão previstas palestras e rodas de conversa sobre meio ambiente. Como pode ser observado na Figura 4, o grupo já elaborou cartazes e um banner para a etapa de sensibilização na escola e na comunidade. O banner ficará exposto na escola, enquanto os cartazes serão distribuídos tanto no ambiente escolar quanto fora dele, com o objetivo de sensibilizar a comunidade.

Os demais grupos, que estão sob a responsabilidade das docentes, encontram-se na fase inicial de execução e, em breve, novos resultados poderão ser discutidos e apresentados.

Figura 4 – Banner impresso para divulgação do projeto na escola.



Fonte: Elaboração própria (2025).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto evidenciou o sentimento de pertencimento dos alunos à universidade, promovido pelas atividades extensionistas que os conectaram à comunidade e à prática dos conhecimentos adquiridos. Essa vivência reforçou seu papel ativo na instituição e destacou o vínculo da extensão com a grade curricular. Além de valorizar suas habilidades, a experiência ajudou a desconstruir a visão de que a EaD forma profissionais

menos qualificados. Com apoio docente, os estudantes mostraram engajamento, iniciativa e competência em projetos relevantes, evidenciando que a extensão integra teoria e prática, fortalece a autoestima e reafirma o potencial da EaD na formação crítica e cidadã.

REFERÊNCIAS

ABUHASSNA, Hassan; AL-RAHMI, Waleed Mugahad; YAHYA, Noraffandy; ZAKARIA, Megat Aman Zahiri Megat; KOSNIN, Azlina Bt. Mohd; DARWISH, Mohamad. Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 17, n. 38, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z. Acesso em: 25 ago. 2025.

BEZERRA, Tarciso Nascimento; BALBINO, Jéfferson; MORAES, Jhon Cesar Pereira; HONEIM, Paulyne Lourenço Reis Kalil; DA SILVA, Silvane dos Santos Ferreira. Aprender a ouvir: O Desenvolvimento da Escuta Ativa nas Práticas Pedagógicas da Educação Básica. **ARACÊ** , v. 7, n. 8, p. e7004, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-018. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7004. Acesso em: 16 set. 2025.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini; ALMEIDA, Clarisse de Mendonça e; CANABRAVA, Bruna Werneck; LEITE, Renata Vettoretti. O Ensino Superior a Distância no Brasil: onde estamos e para onde queremos ir? **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. e2230-e2230, 2024. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2230. Acesso em: 25 ago. 2025.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, edição especial, p. 17–34, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649. Acesso em: 25 ago. 2025.

CHO, Moon-Heum; CHO, YoonJung. Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: mediating role of perceived online class goal structures. **The Internet and Higher Education**, v. 21, p. 25–30, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.008. Acesso em: 25 ago. 2025.

SKINNER, Ellen A.; PITZER, Jennifer R. Dinâmica de desenvolvimento do engajamento estudantil, enfrentamento e resiliência cotidiana. In: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Ed.). **Manual de pesquisa sobre engajamento estudantil**. Springer, 2012. p. 21–44.

TAKAKI, Patrícia; MATIAS, Márcio. Atividades colaborativas na EaD: uma análise epistemológica. In: **XI Congresso Nacional de Pesquisa em Educação – Unimontes Congresso Virtual**, 2020. Disponível em: https://doity.com.br/anais/xi-congresso-nacional-de-pesquisa-em-educao/trabalho/140253. Acesso em: 24 ago. 2025.

Sobre os autores

Yzila Liziane Farias Maia de Araujo
Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e coordenadora do curso de Ciências Biológicas da UAB, no âmbito do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD/UFS). Atua em projetos de ensino, pesquisa e extensão na área de Biologia, Biotecnologia e Educação a Distância.
E-mail: ylmaia@academico.ufs.br

Acácia Maria dos Santos Melo
Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e coordenadora do curso de Química da UAB, no âmbito do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD/UFS). Desenvolve atividades de ensino, extensão e formação de professores, com experiência em programas institucionais voltados à licenciatura, como o PIBID.
E-mail: acacia@academico.ufs.br

Rosemeire Marcedo Costa
Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculada ao Departamento de Educação. Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFS e vice-diretora geral do CESAD/UFS. Atua em temas relacionados à Educação a Distância, História da Educação e formação docente.
E-mail: rosemeire@academico.ufs.br

Ana Figueiredo Maia
Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculada ao Departamento de Física e diretora do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD/UFS). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à formação de professores de Física e às políticas públicas de Educação a Distância.
E-mail: afmaia@academico.ufs.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A PORTARIA MEC Nº 2.117/2019: IMPLICAÇÕES DA EAD EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA/IFMG

Fabiana Cristina Pinto
Instituto Federal de Minas Gerais São João Evangelista

Inajara de Salles Viana Neves
Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO. A flexibilização da carga horária dos cursos superiores está pautada atualmente na Portaria n.º 2.117, de 06 de dezembro de 2019, que regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Educação a Distância (EaD)[1] em cursos presenciais oferecidos por Instituições de Ensino Superior. O presente artigo tem como objetivo geral identificar e compreender as possibilidades e os desafios da EAD na formação de professores de matemática a partir da portaria MEC Nº 2.117/2019. Por meio de uma abordagem qualitativa, utilizou-se dois instrumentos de coleta de informações: questionário e entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado a 17 estudantes do curso de licenciatura em matemática e teve como propósito traçar o perfil dos participantes, levantar informações acerca da estruturação das disciplinas com carga horária EaD e de aspectos relacionados à interação e à aprendizagem. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro alunos e buscaram identificar a percepção dos participantes relativas a implementação de disciplinas com carga horária EaD no curso presencial, investigando as possibilidades e os desafios para a formação dos licenciandos. Os dados foram analisados por meio da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977). A maioria dos licenciandos consideraram a adoção da Portaria positiva para sua formação, mas apontaram melhorias necessárias, como maior uso de aulas síncronas e menor foco em atividades nos momentos a distância. Embora os participantes considerem a adoção positiva, é importante ressaltar a necessidade de maior clareza na oferta das disciplinas e de alinhamento às exigências da Portaria para que os momentos a distância contribuam de forma efetiva na formação dos futuros professores de matemática.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Matemática. Educação a Distância. Política Educacional.

ABSTRACT. The flexible workload of higher education courses is currently guided by Ordinance No. 2,117 of December 6, 2019, which regulates the offering of distance learning (DE) hours in in-person courses offered by higher education institutions. This article aims to identify and understand the possibilities and challenges of distance learning in mathematics teacher training based on Ordinance No. 2,117/2019. Using a qualitative approach, two data collection instruments were used: a questionnaire and a semi-structured interview. The questionnaire was administered to 17 undergraduate mathematics students and aimed to profile the participants, gather information about the structuring of distance learning courses, and aspects related to interaction and learning. Semi-structured interviews were conducted with four students and sought to identify their perceptions regarding the implementation of distance learning courses in the in-person program, investigating the possibilities and challenges for the training of undergraduate students. The data were analyzed using Bardin's (1977) content analysis methodology. Most undergraduate students considered the adoption of the Ordinance positive for their education, but pointed to necessary improvements, such as greater use of synchronous classes and less focus on activities during distance learning. Although participants

[1] Neste trabalho o termo Educação a Distância será identificado pela sigla EAD

CC BY

considered the adoption positive, it is important to emphasize the need for greater clarity in the course offerings and alignment with the Ordinance's requirements so that distance learning effectively contributes to the training of future mathematics teachers.

Keywords: Initial Mathematics Teacher Training. Distance Learning. Educational Policy.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação de professores ganham cada vez mais destaque, especialmente diante das constantes mudanças nas legislações que regem a formação inicial desses profissionais para atuação na educação básica. A Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que versa sobre a formação inicial de professores, determinou que os cursos de Licenciatura se adequassem, oferecendo uma carga horária mínima de 3200 horas. Isso exigiu adaptações nos Projetos Pedagógicos (PP) das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem tais cursos.

Após sua revogação, destaca-se a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que traz consigo diversas mudanças e levanta debates sobre seus impactos na formação docente. No mesmo ano, foi aprovada a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que foi alterada pela quarta vez[2]. Essa normativa permite que as IES do Sistema Federal de Ensino, com pelo menos um curso reconhecido, incluam disciplinas com carga horária a distância em seus cursos presenciais, podendo corresponder a até 40% do total de horas do curso. Essa flexibilização representa uma mudança significativa na estruturação dos cursos.

Atualmente vigora a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 que, segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2024), parece indicar uma tentativa de unir as resoluções de 2015 e 2019. Uma das mudanças que se destaca nesta resolução é a exigência de que, mesmo em cursos a distância, se tenha 50% da carga horária presencial.

O texto em questão apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na linha de pesquisa 1: Formação de Professores que Ensinam Matemática. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob número do CAAE 75558623.2.0000.5150 e o parecer 6.766.200, a pesquisa foi desenvolvida entre 2025 e concluída em fevereiro de

[2] As normativas que atendem essa flexibilização são: a portaria n.º 2.253, de outubro de 2001; a portaria n.º 4.059, de 10 dezembro de 2004; a portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016; a portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018; a portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

2025. O problema investigativo buscou responder a seguinte indagação: em que medida a implementação da Portaria MEC n.º 2.117, de 06 de dezembro de 2019, repercute no processo de ensino e aprendizagem na formação de professores de Matemática? O objetivo geral da dissertação foi analisar possíveis repercussões da implementação da carga horária EaD nos cursos presenciais para a formação de professores em um curso de Licenciatura em Matemática presencial ofertado por um instituto federal mineiro. Uma vez que este artigo se refere a um recorte investigativo dissertação, importa esclarecer que o objetivo geral deste artigo é: identificar e compreender as possibilidades e os desafios da EAD na formação de professores de matemática a partir da portaria MEC Nº 2.117/2019. A partir da coleta de dados realizada por meio questionário e entrevistas semiestruturadas, serão apresentados os resultados referentes a categoria: Desafios e adaptações no processo educacional.

Assim, este artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico relacionado as modalidades de ensino na Educação Superior. Em seguida, faz-se uma breve descrição do percurso metodológico e a seguir a análise parcial das entrevistas realizadas com estudantes de um Curso de Licenciatura em Matemática de um Instituto Federal de Minas Gerais. Por fim, serão tecidas as considerações finais.

2. O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA/IFMG E A PORTARIA MEC Nº2.117/2019

Na Resolução CNE/CP n.º 4/2024, em seu artigo 11, é especificado que a formação inicial dos profissionais do magistério ocorre em cursos de graduação de licenciatura, formação pedagógica para bacharéis e tecnólogo, e segunda licenciatura (Brasil, 2024). Portanto, direcionou-se a atenção nessa pesquisa para os cursos de graduação de licenciatura, especialmente para a licenciatura em matemática. Segundo Souza (2010), a licenciatura é entendida como um processo formativo por meio do qual os profissionais do magistério destinados à educação básica são credenciados.

A partir da análise da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Matemática investigado, observa-se que a inserção das disciplinas estruturadas com carga horária ofertada na Modalidade EaD no *Campus* é regulamentada pela Portaria MEC 2.117, de 6 de dezembro de 2019, e pela Instrução Normativa interna n.º 5, de 03 de dezembro de 2021, que estabelece diretrizes para a oferta de atividades na modalidade a distância nos

Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos de Graduação presenciais. O curso de licenciatura em matemática deste Instituto Federal iniciou no ano de 2010 e possui duração mínima de 8 semestres e máxima de 16 semestres letivos, oferecendo 40 vagas anuais. Trata-se de um curso presencial que funciona no período noturno e possui carga horária total de 3.315 horas. Desse total, são destinadas 2.040 horas para as disciplinas obrigatórias, 240 horas para disciplinas optativas e 1.035 horas para os componentes curriculares obrigatórios. Conforme os dados dispostos na matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso/PPC do Curso de licenciatura em matemática de 2022[3] do Instituto Federal analisado, 2022[4]. No PPC, destaca-se uma série de desafios e problemas enfrentados ao longo do tempo na formação de professores dessa área, a saber: falta de conexão entre a formação em conteúdos matemáticos e a formação pedagógica; uma formação acadêmica muitas vezes distante das demandas reais da educação básica; ausência de protagonismo das licenciaturas em discussões acadêmicas; formação que não estimula a postura do professor como pesquisador; fragmentação das licenciaturas; currículos defasados; desvalorização do estágio e da prática docente; práticas avaliativas restritivas; e a falta de uma reflexão aprofundada sobre o papel do professor de matemática (Instituto Federal analisado, 2022).

Há uma distribuição variada da carga horária à distância ao longo dos períodos, com porcentagens que variam de 20% a 75% da carga horária total de cada disciplina. Alguns períodos apresentam uma concentração maior de disciplinas com carga horária a distância, enquanto outros possuem menos disciplinas com essa metodologia. Essa diversidade pode indicar uma repercussão da implementação da carga horária a distância dentro do currículo do curso.

Disciplinas consideradas fundamentais para a formação do professor de matemática, como álgebra, geometria, cálculo, didática e ensino de matemática, são oferecidas tanto de forma presencial quanto a distância. Disciplinas práticas e voltadas para aplicação pedagógica têm uma parcela significativa de sua carga horária ministrada a distância.

[3] O PPC do curso de licenciatura em matemática analisado foi elaborado em 2022 e teve sua implementação no ano de 2023.

[4] Em atendimento às exigências de confidencialidade no Comite de Ética em pesquisa, a instituição não será revelada.

A carga horária total do curso de licenciatura em matemática é de 3.315 horas, das quais 840 horas são destinadas às disciplinas ministradas utilizando parte da carga horária a distância. Isso equivale a aproximadamente 25,78% do total da carga horária do curso.

3. METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e foi realizada com 17 licenciandos do curso de Matemática de um Instituto Federal localizado em Minas Gerais, com o objetivo de identificar e compreender as possibilidades e os desafios que a modalidade de EAD introduz na formação de professores de matemática a partir da adoção da Portaria MEC 2117/2019. Para garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, todos foram identificados por códigos alfanuméricos (L1 a L17) durante a coleta e análise de dados.

A coleta de informações foi realizada em duas etapas. A primeira envolveu a aplicação de um questionário semiestruturado por meio da plataforma Google Forms e 17 licenciandos responderam ao questionário proposto. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas por meio da plataforma *Google Meet,* com 04 licenciandos dos 17 que responderam ao questionário e concordaram em participar desta etapa da investigação. Serão apresentados dados parciais da pesquisa. Importa destacar que há outras categorias emergentes resultantes da investigação em questão, mas que para este artigo foram elencados apenas os aspectos relacionados aos desafios enfrentados pelos discentes.

A análise dos dados foi realizada utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que se caracteriza por um processo sistemático dividido em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Dessa forma, a análise neste trabalho está centrada nas respostas obtidas durante a entrevista com os discentes, no que diz respeito ao possibilidades e os desafios que a modalidade de EAD introduz na formação de professores de matemática a partir da adoção da Portaria MEC 2117/2019, com especial ênfase na categoria desafios e adaptações no processo educacional.

4. O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA/IFMG: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL A PARTIR DA PORTARIA MEC Nº 2.117/2019

A categoria, "Desafios e adaptações no processo educacional", amplia a discussão da categoria abordada no questionário, especialmente ao abordar a criticidade dos participantes e o desenvolvimento da autonomia de forma consciente. Como será evidenciado nos trechos a seguir, os estudantes reconhecem que possuem mais autonomia, podendo realizar pesquisas, por exemplo, mas, ao mesmo tempo demonstram estar cientes de que precisam ser críticos em relação ao que encontram. Isso ocorre porque, mais do que alunos, eles se veem como futuros professores, portanto, a visão que têm do conteúdo é diferente da de outros estudantes.

A análise da categoria nesta seção permitiu compreender melhor os desafios enfrentados pelos estudantes que fizeram parte desta investigação. Nesse sentido, há o entendimento por parte dos licenciandos de que, por mais estruturadas que sejam as disciplinas, elas dependem da perspectiva didática que será utilizada:

> L10: Há depende, porque tem matérias que, mesmo não sendo presenciais, algumas coisas ficam muito a desejar. Agora, outras matérias já facilitam bastante, porque, de certa forma, tem algumas que a gente tem bastante dificuldade em sala de aula, e fazendo o não presencial, a gente tem aquela liberdade de estudar mais, pesquisar um pouco, entrar no Google e pesquisar uma dúvida. Então, ajuda. Não é procurando a resposta, porque se for procurar a resposta acaba que não aproveita nada, mas, tipo assim, se você tem uma dúvida que não pode tirar ali presencialmente, fazendo *online,* você pode dar uma pesquisada no contexto para elaborar a resposta (entrevista concedida no dia 21/06/2024).

De acordo com Passos (2018, p. 16), a estruturação das disciplinas precisa ser planejada "cuidadosamente e com antecedência, construindo objetos de aprendizagem que sejam capazes de apoiar o ensino, levando em conta a separação físico-temporal entre professor e aluno." Além disso, é fundamental um planejamento para os momentos presenciais, que não devem se distanciar dos momentos a distância, para evitar rupturas no raciocínio dos alunos.

A categoria aqui analisada apresenta alguns desafios presentes durante o desenvolvimento das disciplinas. Nesse contexto, destacam-se a maior autonomia, responsabilidade e liberdade como pontos positivos, além da possibilidade de desenvolvimento do senso crítico:

> L6: Olha, eu acredito que, como eu falei da questão da responsabilidade, a gente fica um pouco mais ativo e protagonista daquele ensino quando a gente está no EaD porque a gente tem essa necessidade de a gente mesmo tomar a iniciativa, é a questão analítica (entrevista concedida no dia 19/06/2024).
>
> L3: Crítica e reflexiva, principalmente os professores da gente são críticos, ensinam a gente a ser críticos (entrevista concedida no dia 13/06/2024).
>
> L3: É essa experiência foi muito mais rica no meu contexto devido ao EJA uso o Paulo Freire assim o tempo inteiro porque a gente tem que se basear na realidade deles inclusive tive um prazer de fazer uma atividade que a professora é professora considerou como a avaliativa inclusive fiz vários exercícios onde o tempo que eu já estava com eles que eram 2,3 semestres, então existiu na minha parte uma base de conhecimento da vida deles, porque se soltava na sala de aula tudo, fiz questões individuais quando eles começaram a ler essas questões, por exemplo: é a Cláudia vendia pipoca gourmet na sala de aula fato, isso é fato, eu usei esse exemplo na prova principalmente matemática financeira né tinha uma menina que vendia colorau então assim eu trouxe a realidade deles para a sala não da uva do Pedro da uva eu coloquei realmente a realidade deles na sala, mas tudo isso com ensinamento da nossa do nosso curso nossos professores que me apresentou Paulo Freire de uma forma diferenciada né rica e realmente exercer na sala de aula por isso que a gente realmente leva tudo o que a gente aprende para a sala de aula (entrevista concedida no dia 13/06/2024).

Conforme observado nos relatos dos licenciados, o desenvolvimento do senso crítico também inclui a compreensão de que há aspectos que podem ser melhorados, como, por exemplo, maior incorporação de tecnologias, pois como foi evidenciado na categoria “Estrutura do ambiente educacional”, a maioria das vezes o tempo era dedicado à realização de atividades.

Outro aspecto pode ser evidenciado na fala do participante L3, ao destacar a adaptação do conteúdo às realidades dos alunos da EJA, o que reflete indícios do que Shulman (1986) chama de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, além de alinhar-se com os indícios das ideias de Ball, Thames e Phelps (2008) sobre o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, ou seja, entender, antecipar dificuldades e planejar intervenções. E, ainda, reflete diretamente o componente representação no modelo do raciocínio e ação pedagógica de Shulman (1987, p. 16), pois “envolve pensar nas ideias-chave no texto ou lição e identificar as maneiras alternativas de representá-las para os alunos”

Por fim, L3 traz uma contribuição interessante ao destacar como as vivências no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e o uso de Paulo Freire na prática pedagógica o ajudaram a refletir sobre a importância de conectar o conteúdo de matemática à realidade dos alunos. Ele afirma: “Eu trouxe a realidade deles para a sala [...] fiz questões individuais para cada um.” Essa abordagem está em sintonia com a ideia de Shulman (1987, p. 15)

sobre os componentes representação e seleção, pois ele afirma que o professor deve ser capaz de realizar "adaptação dessas representações às características gerais das crianças a serem ensinadas, bem como [...] adequação das adaptações às crianças específicas na sala de aula". Para L3, isso significa levar os conceitos matemáticos para o contexto da vida cotidiana dos alunos, utilizando exemplos concretos, como a venda de pipoca gourmet ou colorau, para tornar os conceitos de matemática financeira mais acessíveis e relevantes. Segundo Almeida *et al* (2019, p. 136), que corroboram com Shulman (1987), "significa dominar os conteúdos da disciplina que se leciona e apresentá-la por meio de novas formas e diferentes atividades, recorrendo a metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, na tentativa de levar os alunos a aprenderem o conteúdo lecionado". Essas situações devem ser examinadas, levando em conta que, normalmente, o curso teria todas as aulas presenciais. Segundo L10:

> L10: Vou falar do negativo, o qual é o que mais friso. O negativo para mim é mandar só atividades para a gente fazer e não ter mais, não ter uma aula síncrona e tal, porque tem matérias que a gente tem bastante dificuldade. Vou citar, por exemplo, Cálculo 2, porque no semestre passado a gente só tinha duas aulas presenciais na semana e as outras eram EaD, e a gente tinha muita dificuldade e não conseguia fazer todas as atividades e tirar as dúvidas todas no presencial. No EaD, a gente não tinha aquela aula com o professor; era só atividade. Então, se tivesse uma aula síncrona para a gente tirar a dúvida, estudar em casa, ter aquele momento da gente estudar em casa ou pelo menos ter uma aula gravada, facilitaria bastante. Agora, essa questão de ter só atividades para a gente fazer e constar como presença é um ponto negativo (entrevista concedida no dia 21/06/2024).

> L10: Eu acho que aulas online, para mim, no meu ponto de vista, teriam que ter suporte dos professores. Não é só falar que é online e não ter suporte. Algumas faculdades que eu conheço têm o material para você fazer por conta própria, ver videoaulas, fazer atividades, e no final tem um encontro com o professor. Mas, se pelo menos tivesse uma aula e o professor reunisse com a turma, estilo pandemia, quando tinha todo mundo na sala, marcava um horário bacana, eu acho que seria bem interessante (entrevista concedida no dia 21/06/2024).

O destaque para as sugestões de melhorias sobre a dinâmica das aulas presenciais e a distância, do ponto de vista dos participantes, é importante de ser analisado, considerando que as vivencias desse grupo de estudantes, podem ser úteis para uma melhor compreensão dos aspectos que impactam os desafios educacionais do Curso em questão. Neste sentido, tem-se clareza sobre algumas das dificuldades relacionadas ao uso da carga horária a distância. Conforme o exposto nesta seção, as experiências refletem um processo de formação que promove tanto o domínio técnico

quanto o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, necessárias na prática docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores, em especial, no contexto da licenciatura em matemática, enfrenta desafios em razão das mudanças nas políticas educacionais e das demandas sociais na contemporaneidade. Como resultado do maior uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade, o perfil dos alunos da educação básica mudou. Esses alunos têm mais acesso a essas tecnologias e esperam que seus processos educacionais reflitam sobre essa realidade. No entanto, devido à extensão do território brasileiro e às diferenças socioeconômicas existentes, essa transição não ocorre uniformemente em todos os espaços formativos. Ainda há desigualdades de acesso às tecnologias digitais, principalmente, em locais menos favorecidos socioeconomicamente, o que resulta, dentre outros aspectos, em uma disparidade significativa na qualidade da educação ofertada à população. A formação inicial dos professores nessas circunstâncias deve ser ainda mais sólida e adaptável para preparar educadores para trabalharem em ambientes diversos e desafiadores.

Uma dessas mudanças que têm repercussão no processo de formação de professores é a Portaria MEC nº 2.117/2019, que permite a flexibilização da carga horária com a inclusão de até 40% de disciplinas serem realizadas com uso da modalidade EaD, utilizando-se de aparatos tecnológicos digitais para realização das aulas.

Ao investigar neste trabalho em que medida a implementação da Portaria MEC nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, repercutiu no processo de ensino e aprendizagem, e na formação de professores de matemática em um Instituto Federal mineiro, deparamos com uma perspectiva que foi de encontro as primeiras hipóteses levantadas. Inicialmente, a expectativa era de que os licenciandos desaprovariam essa mudança curricular. Contudo, com base nos dados analisados nesta pesquisa, observamos que o posicionamento dos participantes era favorável à adoção dessa Portaria.

As possibilidades e os desafios identificados para a formação de professores de matemática apresentam diversas camadas, especialmente por serem analisados sob o ponto de vista do aluno, que está amadurecendo sua percepção sobre as necessidades de sua profissão. Esse olhar interno ao processo contribuiu para que conseguíssemos

CC BY

compreender mudanças que poderiam ser implementadas a fim de tornar a formação mais rica.

Com base nos relatos apresentados dos participantes desta investigação, a adoção da Portaria MEC nº 2.117/2019 que inclui carga horária a distância na formação presencial pode trazer diversos benefícios. Entre eles, destaca-se a possibilidade de criação de um ambiente mais voltado à pesquisa, além do uso de recursos e plataformas digitais. Muitas vezes, as disciplinas escolhidas para serem ministradas a distância possuem conteúdos compatíveis com essa metodologia, promovendo maior autonomia e desenvolvimento dos futuros professores como pesquisadores. Esses profissionais não devem aprender apenas para si, mas também para ensinar, uma perspectiva distinta da vivenciada por estudantes de outros cursos ou da educação básica. Dessa forma, os licenciandos precisam desenvolver senso crítico para compreender adequadamente as necessidades da profissão.

Os desafios identificados incluem a necessidade de desenvolvimento da autonomia, com os licenciandos assumindo a responsabilidade de serem protagonistas de sua aprendizagem. Ademais, há a demanda por organização das atividades para atender tanto os momentos de aulas presenciais quanto os de aulas a distância. Outra dificuldade que pode ser destacada é o impacto de desigualdades socioeconômicas no processo de formação dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, uma vez que as aulas a distância requerem acesso a equipamentos tecnológicos e à internet de qualidade. Assim, torna-se evidente a necessidade de maiores investimentos para minimizar as desigualdades na licenciatura e valorizar a profissão docente, tornando-a mais atrativa.

Contudo, salienta-se que a pesquisa possui limitações que poderiam ser exploradas em estudos futuros. Uma delas refere-se à visão dos professores no planejamento das disciplinas em ambas as modalidades de ensino. Outra seria em relação a como os docentes em formação inicial poderiam desenvolver suas atividades. Por fim, a quantidade de instituições pesquisadas foi limitada, e em uma pesquisa de natureza qualitativa cada contexto pode produzir resultados diferentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, *et al*. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cad. Pesqui**. v. 49, n.174 p. 130-150, out/dez. 2019.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Nota pública sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. Disponível em: Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for teaching: what makes it special? **Journal of Teacher Education,** v.59, n.5, p. 389-407, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255647628_Content_Knowledge_for_Teaching_W hat_Makes_It_Special. Acesso em: 5 jul. 2023.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117**, datada de 6 de dezembro de 2019. Disponível em: <PORTARIA MEC Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019 – Legislação – Semesp>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**,Seção 1, Brasília, DF, 2 dez. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 29 de maio. 2024. Disponível em: <RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - DOU - Imprensa Nacional>. Acesso em: 03 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL. **Instrução Normativa nº 5**, de 03 de dezembro de 2021. Estabelece diretrizes para a oferta de educação a distância no âmbito do IFMG. [Belo Horizonte]: IF*, 2021. Disponível em: <https://www.if.edu.br/portal/ensino/SEI_IF1641155InstruoNormativaEaD.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PASSOS, M. L. S**. Educação a distância no Brasil:** breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e Rede e-Tec. Vitória (Edição do autor). 2018.

SHULMAN, Lee. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, New York, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee. S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, Cambridge v. 57, p.1-22, 1987.

SOUZA, J.V.A. Licenciatura. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Sobre as autoras:

Fabiana Cristina Pinto

Mestre em educação matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais (2025), no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, na linha de pesquisa Formação de Professores que Ensinam Matemática. Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Minas Gerais, campus São João Evangelista (2022), atuando principalmente no seguinte tema: formação de professores. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do programa Residência Pedagógica (RP) da CAPES. Atualmente é Professora substituta EBTT no IFMG/SJE.
E-mail: fabianacristinapinto1234@gmail.com

Inajara de Salles Viana Neves

Professora Adjunta do Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos - (UNIMARCO), Especialista em Pedagogia Empresarial - (CEPEMG) e Pedagoga (FAE/UFMG). Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação stricto sensu do PPGEDMAT/UFOP - Mestrado em Educação Matemática na Linha de Pesquisa: Formação de Professores que ensinam Matemática. Colaboradora externa do Programa de Pós-graduação stricto sensu - PROMESTRE Mestrado Profissional em Educação na Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (FAE/UFMG). Realizou residência Pós-doutoral na Universidade Aberta de Portugal UAb (Bolsista CAPES - 2014-2015). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Formação do Professor GETRAFP. Possui experiência em pesquisas relacionadas as seguintes temáticas: Trabalho docente, educação a distância, gestão da educação, ensino superior, planejamento, avaliação e formação docente.
E-mail:inajara.salles@ufop.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA ÀS MÃES UNIVERSITÁRIAS NOS POLOS FORTALEZA E BEBERIBE DA UAB NO CEARÁ

Camila Assis de Sousa Soares
Coordenadora da UAB - Polo Fortaleza

Maria Cristiane Braga Lopes
Tutora do Projeto Acolher Lúdico / UAB - Polo Fortaleza

Maria Virginia Tavares Cruz
Coordenadora da UAB - Polo Beberibe

Ana Virginia Ferreira de Oliveira
Tutora do Projeto Acolher Lúdico / Polo Beberibe

Tania Maria Rodrigues Lopes
Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará - UECE

RESUMO. Este trabalho configura-se como um relato de experiência da criação e do desenvolvimento de um projeto de extensão, chamado Acolher Lúdico, voltado para o acolhimento, para o cuidado e para o combate à evasão de mães universitárias, desenvolvido nos polos de apoio presencial das cidades de Fortaleza e de Beberibe, no estado do Ceará, que integram o programa Universidade Aberta do Brasil. Neste sentido, o trabalho apresenta os desafios e as dificuldades enfrentados pela comunidade acadêmica desses polos, em especial, o público de mulheres mães, que tentam conciliar trabalho, estudo e maternidade. Para a condução do relato, foram empregadas diferentes técnicas metodológicas, tais como a observação participante, as entrevistas não estruturadas, a aplicação de questionário e a pesquisa bibliográfica. Sendo assim, os dados sobre o projeto evidenciam a importância do desenvolvimento de ações e de políticas universitárias direcionadas ao acolhimento, à maternidade e ao combate a evasão do público formado por mães universitárias. Nesse contexto, o desenvolvimento dessas políticas busca enfrentar as desigualdades históricas que marcaram a exclusão das mulheres do ensino superior, promovendo o enfrentamento de práticas e de valores de uma cultura machista, patriarcal e discriminatória. Através dos relatos das mães participantes, o projeto apresenta como primeiro resultado o auxílio na redução de faltas e da evasão de alunas que são mães, a assertividade no desenvolvimento das ações do projeto direcionadas às necessidades das crianças e a necessidade de institucionalizar essas ações como políticas permanentes de suporte as mães universitárias em todas as instituições de ensino superior no país.

Palavras-chave: maternidade universitária; assistência estudantil; políticas de permanência; acolhimento infantil; educação superior.

1 INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior no Brasil, com equidade, ainda se apresenta como um desafio no desenvolvimento de políticas sociais que garantam o efetivo acesso à

CC BY

educação. Segundo Durham (2000), a origem social dos estudantes é determinante no seu acesso ao ensino superior, portanto, questões como a escolaridade dos pais, renda familiar, tipo de escola (pública ou privada), impactam nas chances de acesso à educação superior.

Embora iniciativas como o sistema Universidade Aberta do Brasil, criado em 2005, com o objetivo de universalizar o ensino superior no país, pela educação a distância, e o da formação de professores (Brasil, 2006), não são suficientes para enfrentar problemáticas de natureza socioculturais e econômicas, pois, para além de ofertar vagas, é preciso pensar nos desafios enfrentados pelos estudantes, para que permaneçam na universidade. Dentre os muitos desafios da educação superior, evidencia-se o do acesso às mulheres que são mães ao ensino superior, pois historicamente o cuidado com os filhos é imposto a esse grupo. Nesse sentido, esse cenário se confirma em pesquisas como a de Silva e Guedes (2020), que apontam desafios na permanência na universidade de mulheres que são mães, uma vez que são as mães que assumem a criação dos filhos de forma solitária e o ofício materno passa a ser um impedimento na continuidade dos estudos e isso não é percebido pela gestão da universidade, que muitas vezes não se sensibiliza nem busca soluções para permanência desse público.

Diante disso, este trabalho parte da realidade observada nos Polos de Apoio Presencial do sistema UAB nos municípios de Fortaleza e de Beberibe no Ceará, onde as estudantes, mães universitárias, muitas vezes, abandonam seus cursos em prol do cuidado com os filhos.

Nesse sentido, as coordenações da UAB, Polos Fortaleza e Beberibe, observando a vulnerabilidade dessas mães, para participarem das atividades acadêmicas, e por acompanharmos reiteradas desistências e evasões, justificadas pela impossibilidade de permanência no curso, em decorrência dos afazeres maternos, resolveram criar um projeto que permitissem que as mães universitárias pudessem deixar seus filhos em um espaço onde seriam desenvolvidas atividades lúdicas e pedagógicas com as crianças, enquanto elas estivessem em sala de aula. Dessa ideia, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE), surge o projeto Acolher Lúdico, que desde 2024 vem desenvolvendo ações de acolhimento direcionadas às mães universitárias dos Polos acima mencionados.

Logo, este trabalho se configura como um relato de experiência realizado pelas coordenações dos Polos Fortaleza e Beberibe com a participação das respectivas

coordenadoras e das duas tutoras do projeto Acolher Lúdico, além da participação da coordenadora do curso de pedagogia EaD da Universidade Estadual do Ceará. Nesse contexto, o relato parte da problemática dos desafios enfrentados pela evasão de mães universitárias e de como políticas voltadas para este público pode contribuir para a diminuição da evasão em cursos de nível superior. Por fim, este relato objetiva mostrar as etapas da criação do projeto Acolher Lúdico e os primeiros resultados identificados nos Polos Fortaleza e Beberibe.

2 PERCUSO METODOLÓGICO

Este relato de experiência aplicou técnicas de observação participante, em que o pesquisador integra o grupo a ser pesquisado (Gil, 2008); o processo de geração de dados se deu por meio de entrevistas não estruturas, pois se configura como uma entrevista livre, em que o pesquisador usa uma conversa livre com o entrevistado com intuito de obter respostas mais precisas (Gil, 2008); e por intermédio da aplicação de questionários para obtenção de dados relativos à avaliação do projeto pelo público participante e para caracterização desse público. Vale ressaltar que se optou por esse questionário, pois, segundo Gil (2008), facilita o alcance a um público maior garantindo o anonimato.

Os aspectos éticos da pesquisa foram orientados conforme a resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o sigilo das informações e o anonimato das participantes. Além disso, recorre-se ao relato e à experiência dos autores na descrição, na estruturação e na cronologia de criação do projeto. Vale dizer que esse relato é baseado na vivência na coordenação de Polo, no acolhimento às demandas dos estudantes e no relato de vivências da tutoria presencial e a distância, na escuta das dificuldades das estudantes que são mães.

Ressalta-se que a partir dos dados coletados, por meio da análise das respostas das entrevistas e dos questionários, identificamos categorias de respostas relacionadas a temas como cuidado, evasão, permanência e a avaliação do projeto. Para além disso, recorremos a pesquisa bibliográfica para o cotejamento dos dados e da apresentação dos resultados e do referencial teórico.

3 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E OS POLOS FORTALEZA E BEBERIBE

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa do governo federal que tem como principal objetivo a universalização do ensino superior e a formação de professores (Brasil, 2006). Em tal sistema, os cursos são ofertados em articulação com as universidades públicas locais, na modalidade EaD, semipresenciais ou totalmente a distância, onde os municípios podem criar polos presenciais para ofertar os cursos via UAB.

Inicialmente, cabe mencionar que o Polo Fortaleza existe desde 2008 dentro da estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, sendo institucionalizado em 2023, pela Lei Municipal n° 11.414. O Polo funciona na Academia do Professor Darcy Ribeiro, um centro de formação de professores. Sua infraestrutura conta com: laboratórios, biblioteca, brinquedoteca, auditório, 12 salas de aula, quadra poliesportiva, piscina, salas administrativas e espaços multifuncionais. Atualmente o Polo oferta 6 cursos de graduação e 8 pós-graduações a nível de especialização, atendendo a um público de cerca de 600 estudantes[1].

No que se refere ao Polo UAB CVT de Beberibe, suas atividades tiveram início com um projeto piloto, ofertando o curso de Administração de Empresas em parceria com a Universidade Federal do Ceará e o Banco do Brasil. Em 2008, o Polo foi institucionalizado como Polo estadual vinculado ao sistema UAB.Essa unidade dispõe de infraestrutura completa, com secretaria, sala de coordenação, sala de professores/tutores, cinco salas de aula padrão, biblioteca, sala de videoconferência, auditório e laboratórios. Atualmente, o Polo UAB de Beberibe abriga 24 turmas distribuídas em 17 cursos de graduação e pós-graduação, totalizando 646 alunos ativos[2].

4 CAMINHOS DO ACOLHIMENTO E DA PERMANÊNCIA DIRECIONADO ÀS MÃES UNIVERSITÁRIAS

O Polo Presencial vivencia as problemáticas comuns a maioria das instituições de ensino superior, como, por exemplo, a evasão, ponto nevrálgico que envolve questões acadêmicas, socioculturais e econômicas. Tal problemática persiste, conforme Oliveira,

[1] As informações obtidas sobre a UAB - Polo Fortaleza foram fornecidas pela Coordenadora do Polo, que é uma das autoras deste relato de experiência.
[2] As informações obtidas sobre o Polo UAB de Beberibe foram fornecidas pela sua Coordenadora de Polo, que também é uma das autoras do trabalho.

Bezerra e Torres (2021), por conta das condições pessoais e dos contextos familiares, fatores que muitas vezes culminam na evasão de alunos. Nesse cenário, dentre os desafios que levam alguém a abandonar, destacamos os enfrentados pelas mães universitárias.

A princípio, historicamente, a presença de mães no ensino superior, especialmente nas universidades públicas, tem sido marcada por tensões, por invisibilidades e por desafios estruturais. Embora o ingresso de mulheres tenha se ampliado nas últimas décadas, a maternidade continua sendo um fator de desigualdade e de evasão acadêmica. Segundo Ramalhete (2025), o acesso das mulheres à educação no Brasil inicia-se de forma tímida em 1879, por mulheres da classe social mais abastada, no entanto, precisavam conciliar o estudo com as obrigações domésticas e de cuidado com os filhos e com a família. Por isso, projetos que promovem o acolhimento das crianças durante o período de aula das mães universitárias têm se mostrado não apenas soluções emergenciais, mas, sobretudo, materializado práticas transformadoras. Um exemplo dessas ações é a creche da Universidade de Brasília (UNB), que oferece vagas exclusivas para dependentes de estudantes e de servidores da universidade, garantindo mais tranquilidade para os estudos às mães universitárias (Arcoverde, 2024). Levando em conta todo o exposto, apresentamos a criação do projeto Acolher Lúdico, desenvolvido no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), nos Polos Fortaleza e Beberibe do Ceará.

Esse projeto foi idealizado em 2023, partindo de observações e de sondagens empíricas e verificando os relatórios de frequência dos cursos ofertados no Polo Fortaleza, no qual se constatou um aumento da infrequência de estudantes nos encontros presenciais. Outrossim, observamos também que muitas alunas traziam seus filhos para as aulas, por não terem redes de apoio. Diante dessa necessidade, começamos a investigar os motivos da infrequência, com conversas e com a aplicação de questionários. Por conseguinte, constatou-se que o público de mães estudantes era o mais faltoso, pois não tinham com quem deixar seus filhos durante as aulas.

Partindo disso, idealizamos o projeto acolher lúdico objetivando o acolhimento para os filhos das mães universitárias de nossa comunidade acadêmica, desenvolvendo atividades lúdicas e pedagógicas, na brinquedoteca e outras ambiências do Polo, no momento das aulas. Para tanto, buscamos o apoio da Universidade Estadual do Ceará

(UECE), em 2024, que acolheu nossa ideia e a institucionalizou como um projeto de extensão.

A partir dessa institucionalização, o Polo de Beberibe resolveu abraçar a ideia, pois enfrentava o mesmo desafio. Diante disso, a UECE decidiu aplicar o projeto em fase piloto nos Polos Fortaleza e Beberibe. Vale destacar que o projeto atende a crianças e a pré-adolescentes de 5 a 14 anos. Salienta-se que as atividades são conduzidas por uma tutora da área de educação física no Polo Fortaleza e por uma tutora da área da pedagogia no Polo Beberibe.

As atividades são desenvolvidas no momento das aulas presenciais. Já o planejamento é realizado semanalmente e leva em consideração as atividades alinhadas às faixas etárias das crianças e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Optou-se por trabalhar, também, com temas calendarizados a efemérides mensais e a temas de destaque na educação, como inclusão, respeito as diferenças, ecologia etc.

Ademais, as atividades envolvem pintura, desenho, colagem, contação de histórias, dança, brincadeiras e dinâmicas esportivas. Destaca-se também, que todas as mães e crianças passam por uma pequena entrevista em que é preenchida uma ficha de anamnese, para identificar o perfil da criança e direcionar atividades que melhor atendam ao público. Destarte, o projeto vem desenvolvendo suas atividades com o objetivo de garantir um espaço seguro, lúdico e afetivo para as crianças, assegurando a permanência mães na universidade.

5 COLHENDO OS FRUTOS: RESUTADOS E APONTAMENTOS

Conforme já mencionado no percurso metodológico, aplicamos um questionário com perguntas direcionadas a avaliação do projeto pelas mães. Do total das entrevistadas, 75% avaliaram a experiência geral do projeto como excelente, e 25%, como boa. Outro dado essencial, sobre as contribuições do projeto, mostra que 100% consideraram o projeto como possibilidade concreta para que mães universitárias participem das aulas, com mais tranquilidade e foco, avaliando como excelente (75%) ou bom (25%) as estratégias pedagógicas aplicadas ao acolhimento oferecido as crianças. Assim sendo, objetivando viabilizar melhor a análise dos dados coletados, identificamos as mães participantes como ME1, ME2 etc. E para indicar as respostas, organizamos as 3 categorias abaixo:

a) Segurança emocional e vínculo afetivo com as crianças

As entrevistadas destacaram que o projeto proporciona um ambiente seguro e afetivo, que promove vínculos de confiança e estabilidade emocional para as crianças, como evidenciado nas respostas: “a professora interage de forma muito positiva com as crianças e com as mães.” (ME1, 2025) e “A professora foi super atenciosa, isso é um ponto que gostei” (ME2, 2025). Com o mesmo raciocínio, Tronto (2015) associa a ética do cuidado à escuta ativa e ao reconhecimento das necessidades do outro, assim como, Freire (1996) também aponta que a educação humanizada pressupõe vínculos dialógicos, afetivos e de respeito mútuo, elementos presentes no cotidiano do projeto.

b) Alívio da sobrecarga materna e permanência acadêmica

A redução da sobrecarga das mães universitárias, que passaram a ter maior tranquilidade para participar das atividades acadêmicas, como observado na resposta: “O projeto tem contribuído para que eu consiga participar das aulas com mais tranquilidade e foco” (ME2, 2025) e “Eu não tenho como negar o apoio, o carinho e a atenção que o projeto me dá nessa fase da minha vida, pois estou realizando um sonho de cursar a universidade, e sem esse projeto a realização desse sonho se tornaria mais difícil” (ME3, 2025).

c) Desnaturalização da ideia de que o cuidado é tarefa privada

As falas das participantes também revelam uma mudança de perspectiva em relação ao cuidado com as crianças, entendido não mais como responsabilidade exclusiva da mãe universitária, mas como compromisso coletivo e institucional. Vide a resposta: “todas as crianças devem ser ouvidas [...] de modo que todas se sintam incluídas” (ME2, 2025). As narrativas maternas estão alinhadas às reflexões de Ruddick (1989) e Tronto (2015), que defendem a desprivatização do cuidado e a necessidade de inseri-lo no escopo das políticas públicas. Ao institucionalizar o acolhimento infantil, a universidade assume uma postura ética e política, que fortalece a permanência acadêmica e contribui para a justiça social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, os relatos das falas das mães entrevistadas evidenciam que o Projeto Acolher Lúdico cumpre um papel essencial, que vai além da assistência

imediata, atuando como política de permanência estudantil e de humanização da educação superior. Os dados indicam que a segurança emocional proporcionada às crianças, a redução da sobrecarga das mães e a desnaturalização do cuidado como tarefa privada se complementam, criando condições mais equitativas, para que as mulheres permaneçam na universidade. Além disso, essa constatação reforça a urgência de institucionalizar iniciativas semelhantes no âmbito dos Polos da UAB, bem como nas universidades públicas, consolidando uma cultura do cuidado que garanta equidade educacional.

Portanto, é preciso que iniciativas como o projeto Acolher Lúdico, aqui relatada, deixem de ser apenas "projetos de extensão" e passem a ser estratégias institucionais permanentes, pois, desse modo, teriam mais verbas e alcance maior e permanente em todas as universidades brasileiras. Por fim, ao acolher a criança, acolhe-se também o sonho da mãe e amplia-se a potência coletiva da universidade.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Luciano. UnB inaugura creche pública com capacidade para 121 crianças. **Metrópoles**, Brasília, DF, 15 ago. 2024. Disponível em: https://www.metropoles.com/distrito-federal/unb-inaugura-creche-publica-na-unb-com-capacidade-para-121-criancas. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 110, p. 5, 9 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 13 jun. 2025.

DURHAM, Eunice R. **Acesso ao ensino superior**: equidade e desigualdade social. São Paulo, SP: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da USP (NUPES/USP), 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
OLIVEIRA, Caroline Victória Silva Barbosa de; BEZERRA, Diogo Henrique Duarte; TORRES, Glauce Viana de Souza. Revisão sistemática da literatura sobre as causas de evasão da educação a distância no Brasil. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, p. 1-

15, 2021. DOI: 10.53628/emrede.v8i1.656. Disponível em: file:///C:/Users/SME_UAB/Downloads/Revis%C3%A3o+sistem%C3%A1tica+da+literatura+sobre+as+causas+de+evas%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia+no+Brasil.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

RUDDICK, S. **Maternal thinking**: toward a politics of peace. Boston: Beacon Press, 1989.

SILVA, Maria Clara Ramos da Fonseca; GUEDES, Cristiano. Redes sociais e ativismo materno: desafios entre estudantes de uma universidade pública. **Rev. Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 470 -479. DOI: http://dx.doi.org/10.1ll590/1982-02592020v23n3p470. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n3p470/44296. Acesso em: 13 jun. 2025.

TRONTO, J. **Moral boundaries**: a political argument for an ethic of care. New York: Routledge, 2015.

Sobre os autores

Camila Assis de Sousa Soares
Mestra em Ciências da Educação pela Universidade do Minho; Atualmente atua como coordenadora da Universidade Aberta do Brasil - UAB Polo Fortaleza.
E-mail:camila.camilaaz@gmail.com

Maria Cristiane Braga Lope
Possui graduação em Educação Física pela Faculdade Estácio do Ceará (2004). Atualmente é professora da Escola Doutor Gentil Barreira. Tem experiência na área de Educação Física.
E-Mail: cristianebragalopes@gmail.com

Maria Virginia Tavares Cruz
Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Professora, coordenadora do polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil - UAB/Centro Vocacional Tecnológico - CVT de Beberibe.
E-mail:virginia_tavares@yahoo.com

Ana Virginia Ferreira de Oliveira
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT - FCE (2022). Atualmente é Professora Efetiva do Município de Beberibe.
E-mail:aconradoferreira@gmail.com

Tania Maria Rodrigues Lopes
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2015), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2016/2017). Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, com experiência na área de Educação.
E-mail:tania.lopes@uece.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

REFLEXÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

REFLECTIONS AND CHALLENGES IN TEACHER EDUCATION FOR DISTANCE LEARNING AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PELOTAS

REFLEXIONES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PELOTAS

Carla Denize Ott Felcher
Universidade Federal de Pelotas

Fabiane Beletti da Silva
Universidade Federal de Pelotas

Rosaura Espírito Santo da Silva
Universidade Federal de Pelotas

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas

Régis Leonardo Gusmão Barcelos
Universidade Federal de Pelotas

Lincon Marques Barroco
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO. O artigo tem como objetivo apresentar e refletir acerca dos desafios na formação de professores para Educação a Distância, por meio das percepções dos participantes do curso "docência digital". A formação, destinada a servidores da Universidade Federal de Pelotas e professores formadores da UAB/UFPel teve carga horária de 40 horas, totalmente assíncrona no ambiente e-PROJETO e foi estruturada com um podcast introdutório seguido de três unidades, que trataram de princípios pedagógicos para o uso de tecnologias digitais, produção de disciplinas em EaD e avaliação e inteligência artificial. Ao final, os participantes responderam a um questionário com quatro questões fechadas e uma aberta. Aproximadamente 90 pessoas se inscreveram, sendo que 13 já concluíram todas as atividades e responderam à avaliação final. As questões fechadas receberam, em sua maioria, notas 4 e 5, evidenciando satisfação quanto ao conteúdo, materiais, carga horária e ambiente virtual. Na questão aberta, destacaram-se a relevância das unidades sobre princípios pedagógicos e avaliação, consideradas centrais para a prática docente. Também foram registradas reflexões, como a ausência de tradução em Libras, que dificultou a participação de um surdo, e a necessidade de mais tempo para aprofundar os estudos. Os resultados indicam avanços, mas também reforçam o desafio de garantir acessibilidade e promover debates pedagógicos consistentes na formação de professores para a EaD.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino Superior. Formação Continuada.

CC BY

ABSTRACT. The article aims to present and reflect on the challenges in teacher training for Distance Education, based on the perceptions of participants in the course *"digital teaching"*. The training, designed for staff members of the Federal University of Pelotas and teacher educators from UAB/UFPel, had a workload of 40 hours, fully asynchronous in the e-PROJETO environment, and was structured with an introductory podcast followed by three units, which addressed pedagogical principles for the use of digital technologies, course design in distance education, and assessment and artificial intelligence. At the end, participants answered a questionnaire with four closed questions and one open question. Approximately 90 people enrolled, with 13 completing all activities and responding to the final evaluation. The closed questions mostly received scores of 4 and 5, showing satisfaction regarding content, materials, workload, and virtual environment. In the open question, the relevance of the units on pedagogical principles and assessment stood out, as they were considered central to teaching practice. Other reflections were also recorded, such as the absence of translation into Brazilian Sign Language, which hindered the participation of a deaf student, and the need for more time to deepen the studies. The results indicate progress but also highlight the challenge of ensuring accessibility and fostering consistent pedagogical debates in teacher training for distance education.

Keywords: Distance Education. Higher Education. Continuing Education.

Resumen. El artículo tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre los desafíos en la formación de profesores para la Educación a Distancia, a partir de las percepciones de los participantes del curso *"docencia digital"*. La formación, destinada a servidores de la Universidad Federal de Pelotas y a profesores formadores de la UAB/UFPel, tuvo una carga horaria de 40 horas, totalmente asincrónica en el ambiente e-PROJETO, y se estructuró con un pódcast introductorio seguido de tres unidades, que abordaron principios pedagógicos para el uso de tecnologías digitales, producción de asignaturas en EaD y evaluación e inteligencia artificial. Al final, los participantes respondieron a un cuestionario con cuatro preguntas cerradas y una abierta. Aproximadamente 90 personas se inscribieron, de las cuales 13 concluyeron todas las actividades y respondieron la evaluación final. Las preguntas cerradas recibieron, en su mayoría, calificaciones de 4 y 5, lo que evidenció satisfacción respecto al contenido, los materiales, la carga horaria y el entorno virtual. En la pregunta abierta, se destacó la relevancia de las unidades sobre principios pedagógicos y evaluación, consideradas centrales para la práctica docente. También se registraron reflexiones, como la ausencia de traducción a Libras, que dificultó la participación de un estudiante sordo, y la necesidad de más tiempo para profundizar en los estudios. Los resultados indican avances, pero también refuerzan el desafío de garantizar accesibilidad y promover debates pedagógicos consistentes en la formación de profesores para la EaD.

Palabras clave: Educación a Distancia. Educación Superior. Formación Continua.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que, embora não seja recente, tem se transformado profundamente ao longo do tempo. Há registros de sua existência há mais de cem anos (Alves, 2012), inicialmente vinculada ao ensino por correspondência, mas foi sobretudo nas últimas décadas que ela se expandiu de forma acelerada, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico e pela popularização da internet. Essa expansão trouxe novas possibilidades de democratização do acesso ao ensino superior e de flexibilização da aprendizagem.

O crescimento da EaD no Brasil é um fenômeno relevante, pela quantidade de estudantes e pelas transformações que promoveu nas instituições de ensino. Ao ampliar oportunidades, especialmente para estudantes de regiões mais afastadas dos grandes centros, a modalidade mostrou-se estratégica para a interiorização da educação superior. Por exemplo, destaca-se o Programa Universidade Aberta do Brasil, que permite por meio do uso das tecnologias, alcançar espaços e sujeitos que, por outros meios e condições, não conseguiram ter acesso a uma educação superior pública de qualidade (Barrera, 2018).

Segundo dados do Censo do Ensino Superior de 2023 (Brasil, 2024), entre 2013 e 2023, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 325,9%, enquanto na modalidade presencial houve queda de 17,7%. Esses dados acenam para debates sobre a qualidade acadêmica e as condições de ensino e aprendizagem oferecidas. A EaD caracteriza-se pelo uso de tecnologias digitais e por formas específicas de interação e acompanhamento, que demandam planejamento pedagógico próprio. Sua definição não se limita ao aspecto técnico, mas envolve concepções de ensino e aprendizagem que valorizam a autonomia do estudante e a mediação ativa do professor.

A importância e os limites da EaD no Brasil ganharam novos contornos com o lançamento do marco regulatório em 19 de maio de 2025. Esse documento introduziu mudanças significativas, entre elas, destaca-se a definição de que os cursos presenciais poderão ofertar até 30% de sua carga horária na modalidade a distância (Brasil, 2025), substituindo o limite de 40% que havia sido estabelecido em 2019. Outra medida foi a determinação da extinção dos cursos de licenciatura a distância, que agora passam a ser exclusivamente presenciais ou semipresenciais (Brasil, 2025).

Tais mudanças sinalizam não apenas ajustes normativos, mas também um convite à reflexão sobre a função e o futuro da EaD no país. Ao mesmo tempo em que reafirma sua relevância como modalidade de ensino, o novo marco regulatório reforça a necessidade de garantir qualidade acadêmica e compromisso social. Para as universidades federais, em particular, esse cenário representa uma oportunidade de fortalecer a democratização do ensino superior, reafirmando sua função pública e inclusiva, um movimento contrário à mercantilização do ensino superior destacada por Gaspar e Fernandes (2014).

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) possui trajetória no campo da EaD desde 2006, como apontam estudos recentes de Bolzan *et al.* (2024). Segundo os autores, a

instituição tem em torno de 30 cursos de graduação presencial com carga horária em EaD, dos quase cem cursos ofertados. Além de quatro cursos de licenciatura e quatro de especialização com fomento da UAB. Assim, em 2025, o Núcleo de Políticas em EaD passou para uma Coordenação de Políticas e Tecnologias para EaD (CPTED), com o objetivo de qualificar ainda mais suas práticas na EaD (UFPel, 2025).

Neste movimento de regulamentar e qualificar a EaD, em novembro de 2023, a UFPel publicou uma resolução específica (UFPel, 2023). O documento destaca a importância de compreender a modalidade em sua complexidade, enfatizando o papel das tecnologias digitais não como meros instrumentos de reprodução do ensino presencial, mas como recursos para potencializar a aprendizagem. Ademais, a resolução estabeleceu a obrigatoriedade de formação específica para professores que ministram disciplinas na modalidade, reconhecendo o papel central da docência digital nesse processo.

A docência digital ultrapassa o uso instrumental de plataformas e ferramentas: exige formação contínua, postura crítica e a assunção de papéis autorais e colaborativos por parte do professor, capazes de transformar recursos digitais em experiências pedagógicas intencionais e significativas. Autoras como Súnega e Guimarães (2017) mostram que, na cultura digital, os desafios docentes combinam domínio técnico, seleção reflexiva de conteúdos e condições institucionais para inovação — o que torna imprescindível uma formação que articule prática, repertório cultural e inclusão.

É nesse contexto que se insere a formação continuada, objeto deste artigo, intitulada “Docência Digital: construindo disciplinas para EaD”, desenvolvida no ambiente virtual e-PROJETO, com carga horária de 40 horas e totalmente assíncrona. Assim, o artigo tem como objetivo apresentar e refletir os desafios na formação de professores para EaD, por meio das percepções dos participantes do curso “docência digital”. Para tal, na próxima seção será descrita a estrutura da formação; em seguida, serão analisadas as percepções dos participantes e, por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

2 A FORMAÇÃO DOCÊNCIA DIGITAL

2.1 A estrutura da formação

A formação continuada “Docência Digital: construindo disciplinas para EAD”, conforme já citado, foi promovida pela UFPel e com inscrições abertas a partir de junho de 2025. O curso foi idealizado para atender às demandas institucionais e legais relacionadas à oferta de educação a distância, bem como para qualificar a atuação docente no ensino superior. A estrutura da formação é apresentada na Figura 1, que, além das três unidades tem início com um podcast e término com um formulário para avaliação do curso.

Figura 1- estrutura da formação



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O curso iniciou com um podcast introdutório, intitulado ConectEaD, com aproximadamente quinze minutos de duração. Neste, três participantes dialogam sobre o cenário da EAD no Brasil, a trajetória da UFPel nessa modalidade e a relevância de promover formações voltadas para a docência digital. Esse recurso buscou aproximar os participantes do tema e situá-los quanto à proposta da formação, valorizando a dimensão dialógica e contextualizada do processo de ensino.

A formação foi organizada em três unidades temáticas. A primeira unidade abordou os sete princípios pedagógicos (Figura 2) para o uso das tecnologias digitais, destacando orientações fundamentais para a prática docente. A discussão enfatizou que o simples uso das tecnologias digitais não garante qualidade pedagógica. Pelo contrário, ressaltou-se que

a intencionalidade pedagógica e a mediação crítica do professor são os elementos centrais para potencializar a aprendizagem (Borba; Silva; Gadanidis, 2020)

Figura 2: sete princípios para o uso das tecnologias digitais



Fonte: adaptado de Felcher *et al.* (2025)

Nesta unidade foram disponibilizados um vídeo de aproximadamente doze minutos e um e-book acerca dos princípios pedagógicos para o uso das tecnologias digitais. Na sequência uma atividade interativa que apresenta feedback imediato e trabalha com elementos da gamificação. Para finalizar a unidade, um mural no Padlet onde deve ser registrada alguma experiência ou proposta que contemple o máximo de princípios para o uso de tecnologias digitais.

A segunda unidade foi dedicada à produção de disciplinas na modalidade EaD discutindo aspectos relacionados ao planejamento, a quantidade e à organização das atividades. A unidade inicia com um vídeo de pouco mais de três minutos que apresenta o kit pedagógico, composto do e-book dos princípios (disponibilizado e trabalhado na unidade anterior), manuais de acessibilidade, vídeo-aulas e podcast, guia de redação e glossário para EaD, por último o roteiro pedagógico. Para encerrar a unidade a tarefa proposta é o preenchimento de roteiro pedagógico considerando uma disciplina a ser ministrada pelo profissional participante da formação.

Por fim, a terceira unidade tratou do tema avaliar em tempos de Inteligência Artificial (IA), trazendo reflexões sobre os desafios e as possibilidades de avaliação no atual contexto tecnológico. Discutiram-se tanto os riscos de práticas avaliativas meramente

automatizadas quanto as oportunidades para repensar os processos de aprendizagem. A unidade começa com um vídeo de aproximadamente oito minutos, depois outros dois vídeos do YouTube, fruto de curadoria. A tarefa final consiste em criar um instrumento avaliativo com o auxílio de IA, bem como fazer uma reflexão acerca do uso desta tecnologia.

Por fim, um formulário com 5 questões e com o objetivo de avaliar a experiência formativa. As quatro primeiras são questões fechadas, com escala de 1 a 5 (sendo que o 1 é discordo totalmente e o 5 é concordo totalmente), versam sobre o conteúdo do curso, os materiais disponibilizados, a carga horária e o ambiente e-PROJETO. A última questão, aberta, é um espaço para avaliação e sugestão acerca da formação. Essa proposta considera o exposto por Guskey (2023) o qual cita que embora seja fundamental avaliar as formações, essa prática raramente acontece.

Essa formação continuada articulou aspectos teóricos e práticos de maneira integrada. Além de promover discussões proporcionou atividades que colocaram os participantes em posição ativa, não apenas como leitores ou espectadores de vídeos, realizando atividades que podem ser aplicadas em sua prática profissional. Ressalta-se que os princípios pedagógicos apresentados na Unidade 1 atravessaram a proposta formativa, uma vez que se trabalhou com atividades interativas, curadoria de conteúdos, perspectiva de avaliação formativa e incentivo à autoria.

2.2 As percepções dos participantes

Em agosto de 2025, a formação já contava com aproximadamente 90 inscritos, dos quais 13 já haviam concluído todas as atividades propostas. A seguir, apresentam-se os resultados referentes às questões fechadas do formulário avaliativo, estruturadas em escala Likert (Tabela 1) seguidas pela análise da questão aberta. O objetivo é evidenciar as percepções dos participantes quanto à relevância do conteúdo do curso, à clareza e acessibilidade dos materiais disponibilizados, à adequação da carga horária e à usabilidade da plataforma e-projeto. Esses procedimentos permitiram combinar evidências quantitativas descritivas com interpretações qualitativas sobre avanços e fragilidades na formação.

Tabela 1- pontuação nas questões do formulário

Participante	Questões				Participante	Questões			
	1	2	3	4		1	2	3	4
P1	5	5	5	5	P8	5	5	5	5
P2	4	5	4	4	P9	5	5	5	5
P3	5	5	5	5	P10	4	5	4	5
P4	5	5	5	3	P11	1	5	5	4
P5	5	4	4	5	P12	4	5	5	4
P6	5	4	5	4	P13	5	5	5	5
P7	5	5	4	5					

Fonte: dados da formação (2025)

De modo geral, as respostas dos 13 participantes às quatro questões fechadas indicaram uma avaliação bastante positiva da formação, concentrando-se majoritariamente nas notas 4 e 5 da escala Likert. Houve apenas duas exceções: o participante P11 atribuiu nota 1 à primeira questão, referente à relevância do curso, e um participante registrou nota 3 na quarta questão, relacionada à usabilidade da plataforma e-projeto. Nos demais casos, prevaleceram avaliações altas, com destaque para cinco participantes que atribuíram nota máxima em todas as questões, evidenciando elevado grau de satisfação tanto com os conteúdos quanto com a organização da formação.

Na análise das respostas à questão aberta do formulário, observou-se que a maioria dos participantes foi sucinta em seus comentários, limitando-se a afirmar que o curso foi proveitoso. Entretanto, destacam-se quatro registros — P1, P5, P7 e P13 — que trazem elementos mais específicos. O participante P1 ressaltou a importância da Unidade 1, dedicada aos princípios pedagógicos e, o participante P5 destacou a relevância da unidade sobre avaliação, mas evidenciou as dificuldades enfrentadas por ser surdo.

> [...] o curso foi uma ótima oportunidade para **ampliar os meus conhecimentos em diversos aspectos.** A primeira unidade do curso foi muito interessante e trouxe informações novas para mim (P1)
> Gostei bastante da unidade de **Avaliação em EaD**, foi maravilhosa. Porém, sou surdo e tenho pouco domínio do português. Alguns vídeos estavam legendados, mas tive dificuldade para entender. **Senti falta de intérprete de Libras ou de conteúdos na própria Língua Brasileira de Sinais**, o que facilitaria muito a minha compreensão (P5)

Os participantes P1 e P5 destacam a importância de duas temáticas que são caras para o professor: o uso das tecnologias digitais e a avaliação, que se configuram como desafiadoras a prática docente. Em se tratando da EaD, o uso das tecnologias, pautado por

princípios pedagógicos consistentes, pode fazer a diferença na mediação, no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação, conforme explicita Almeida (2015). Porém, estudos como o de Zanotto e Rose (2003) apontam que muitos professores apresentam dificuldades em integrar as tecnologias digitais ao seu trabalho, reforçando a relevância do tema e a necessidade de constante reflexão e formação.

Ademais, o registro do participante P5 merece destaque, pois, apesar de reconhecer que a formação foi proveitosa, explicitou as dificuldades de compreensão devido à ausência de intérprete de Libras. O participante surdo evidenciou uma fragilidade no desenho da formação, que não contemplou plenamente a acessibilidade. Esse apontamento sinaliza a urgência de pensar a inclusão e a acessibilidade digital em suas múltiplas dimensões, não apenas como um direito do estudante, mas também como elemento essencial à qualidade da formação e ao exercício da docência.

> O material complementar para leitura ou no formato de vídeo demandou **tempo para assimilar**. A gestão do tempo para assistir os conteúdos e realizar as tarefas também foi desafiador (P7)
> Gostaria de **mais cursos voltados a prática no EaD**. Realmente gostei muito do curso. Principalmente a abordagem direta e a apresentação das ferramentas que ajudam substancialmente no preparo das aulas na construção do material digital. (P13)

O registro de P7 destacou o tempo necessário para assimilar o material da formação. Ao relacionar com a manifestação de P13, que valorizou a proposta e solicitou mais cursos voltados à prática, emergem reflexões sobre a estrutura da formação. Pode-se questionar se a carga horária de 40 horas foi adequada para a densidade dos conteúdos, ou se a sensação de exigência de tempo decorre do fato de que a temática é nova para muitos professores, demandando maior esforço de compreensão. De todo modo, tais manifestações reforçam a necessidade de ampliar o investimento em formações continuadas sobre EaD, capaz de responder às demandas dos docentes e da modalidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é importante para (re)pensar, refletir e/ou qualificar a prática pedagógica e, consequentemente o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, esta formação busca articular fundamentos pedagógicos e tecnológicos, práticas de planejamento e discussões contemporâneas sobre avaliação. Sua organização procurou atender à exigência institucional de formação para os docentes

que atuam em EAD, mas também abrir espaço para repensar concepções e práticas, fortalecendo a qualidade da educação a distância na UFPel.

Além de oferecer formação continuada, é fundamental também avaliá-la, de modo a compreender as percepções dos participantes. Esse movimento foi realizado e apresentou a avaliação positiva dos participantes, bem como registros significativos para reflexão e aprimoramento. Tais registros indicam caminhos para repensar temáticas prioritárias, qualificar os materiais disponibilizados — incluindo a tradução em Libras. Esses apontamentos tornam-se relevantes no planejamento de futuras edições da formação, como a segunda edição do curso docência digital, já em desenvolvimento, que busca atender às novas exigências do marco regulatório da EAD e, sobretudo, consolidar um processo formativo mais inclusivo e qualificado dos docentes da UFPel.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Formação de professores a distância: avaliação e perspectivas. Trabalho apresentado ao GT08 – Formação de Professores, 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-maria-elizabeth-bianconcini-de-almeida-para-o-gt08.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025

ALVES, J. R. M. A nova regulamentação da EaD no Brasil. In.: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARRERA, D. F. **O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação.** 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BOLZAN, L. M *et al.* A trajetória da UFPel no cenário da EaD. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos-SP, v. 7, n. 1, 2024.

BORBA, M. C.; SILVA, R. S; GADANIDIS, G**. Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática:** sala de aula e internet em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas estatísticas: censo escolar 2023. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 maio 2025. Seção, página (se disponível). Acesso em: 10 ago. 2025

FELCHER, C. D. O. *et al*. EaD em Cursos de Graduação Presenciais: uma Revisão Integrativa de Literatura. **EaD em Foco**, v. 14, n. 2, e2235, 2024.

FELCHER, C. D. O. *et al.* (Orgs.). Princípios pedagógicos para uso de tecnologias digitais. 1. ed. [S.l.]: [s.n.], 2025. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cpted/files/2025/07/Principios-Pedagogicos.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

GASPARI, R. F.; FERNANDES, T. C. Mercantilização e oligopolização no ensino superior privado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 945-966, jul./set. 2014.

GUSKEY, T. R. Faz diferença? Avaliando a formação continuada**. Est. Aval. Educ**. [online]. 2023, vol.34, e10106.

SÚNEGA, P. B. C.; GUIMARÃES, I. V. A docência e os desafios da cultura digital. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 178-197, jan./abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE). Resolução nº 62, de 30 de novembro de 2023. Dispõe sobre o regulamento da oferta de componentes curriculares com carga horária parcial ou integral na modalidade [...]. UFPel: UFPel, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Universitário. Resolução nº 121, de 10 de março de 2025. Aprova a Estrutura Administrativa da Reitoria e Pré-Reitoria da Universidade Federal de Pelotas. UFPel: UFPel, 2025.

ZANOTTO, M. A. C.; DE ROSE, T. M. S. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2003.

Carla Denize Ott Felcher
Professora na Universidade Federal de Pelotas e chefa do Núcleo de Políticas de EaD – NUPED/CPTED

Fabiane Beletti da Silva
Membro da Equipe Multidisciplinar da CPTED - Universidade Federal de Pelotas

Rosaura Espírito Santo da Silva
Professora na Universidade Federal de Pelotas e Coordenadora da CPTED

Christiano Martino Otero Avila
Professor na Universidade Federal de Pelotas e Superintendente de Gestão e Tecnologia da Informação e Comunicação

Régis Leonardo Gusmão Barcelos
Técnico em Assuntos Educacionais na CPTED - Universidade Federal de Pelotas

Lincon Marques Barroco
Técnico em Assuntos Educacionais na CPTED - Universidade Federal de Pelotas

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO (TAC) COMO BASE PARA OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE NA EAD: MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS

TECHNOLOGIES FOR LEARNING AND KNOWLEDGE (TLK) AS A FOUNDATION FOR QUALITY STANDARDS IN DISTANCE EDUCATION: PARADIGM SHIFTS

TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO (TAC) COMO BASE PARA LOS REFERENCIALES DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: CAMBIOS DE PARADIGMA

Saulo Carmo de Andrade
Universidade Federal da Bahia

José Renato G. de Oliveira
Universidade Federal da Bahia

Márcia Rangel
Universidade Federal da Bahia

Lanara Guimarães de Souza
Universidade Federal da Bahia

RESUMO. O presente artigo tem como tema a educação na modalidade a distância e as novas tecnologias educacionais e tem como objetivo principal suscitar um debate teórico e propor uma nova perspectiva acerca do conceito de tecnologias de aprendizagem e conhecimento (TAC) e sua utilização nos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia e, possivelmente, de outras instituições. Considerando os Referenciais de Qualidade como um documento norteador das teorias e práticas voltadas para a modalidade de educação a distância e a recorrente utilização do conceito "TDIC" (tecnologias digitais da informação e comunicação), discute-se, neste trabalho, a necessidade de dar ênfase aos aspectos pedagógicos e metodológicos do trabalho educativo mediado pela utilização de tecnologias na educação a distância por meio de uma nova ótica conceitual pautada pelas TAC. Nesse sentido, este artigo parte da análise textual dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância construídos anteriormente pela Superintendência de Educação a Distância em comparação com os Novos Referenciais construídos no ano de 2025, em conformidade com os Referenciais do Ministério da Educação e as legislações mais atuais, bem como da revisão de literatura de autores e autoras que se tratam das tecnologias educacionais e das tecnologias de aprendizagem e conhecimento, TAC.

Palavras-chave: Educação a distância. Referenciais de Qualidade. Tecnologias Educacionais. TAC. TDIC.

ABSTRACT. The present article addresses distance education and new educational technologies, with the main objective of fostering a theoretical debate and proposing a new perspective on the concept of

CC BY

Learning and Knowledge Technologies (LKT) and their use in the Quality Standards for Distance Education at the Federal University of Bahia, and potentially in other institutions. Considering the Quality Standards as a guiding document for theories and practices related to distance education, and the recurrent use of the concept of "DICT" (Digital Information and Communication Technologies), this work discusses the need to emphasize the pedagogical and methodological aspects of educational practices mediated by technology in distance education through a new conceptual lens based on LKT. In this regard, the article draws on a textual analysis of the Quality Standards for Distance Education previously developed by the Superintendence of Distance Education, compared with the New Standards developed in 2025, in accordance with the Ministry of Education's guidelines and the most recent legislation, as well as on a literature review of authors who address educational technologies and Learning and Knowledge Technologies.

Keywords: E-learning; Quality Standards; Educational Technologies; LKT (Learning and Knowledge Technologies); DICT (Digital Information and Communication Technologies).

RESUMEN. El presente artículo tiene como tema la educación en la modalidad a distancia y las nuevas tecnologías educativas, y tiene como objetivo principal suscitar un debate teórico y proponer una nueva perspectiva acerca del concepto de tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) y su utilización en los Referenciales de Calidad para la Educación a Distancia de la Universidad Federal de Bahía y, posiblemente, de otras instituciones. Considerando los Referenciales de Calidad como un documento orientador de las teorías y prácticas vinculadas a la modalidad de educación a distancia y el uso recurrente del concepto "TICD" (tecnologías digitales de la información y la comunicación), se discute, en este trabajo, la necesidad de dar énfasis a los aspectos pedagógicos y metodológicos del trabajo educativo mediado por la utilización de tecnologías en la educación a distancia a través de una nueva perspectiva conceptual basada en las TAC. En este sentido, este artículo parte del análisis textual de los Referenciales de Calidad para la Educación a Distancia construidos anteriormente por la Superintendencia de Educación a Distancia en comparación con los Nuevos Referenciales construidos en el año 2025, en conformidad con los Referenciales del Ministerio de Educación y las legislaciones más actuales, así como de la revisión de literatura de autores y autoras que tratan sobre las tecnologías educativas y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento.

Palabras clave: Educación a Distancia; Referenciales de Calidad; Tecnologías Educativas; TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento); TDIC (Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación).

1 INTRODUÇÃO

Um espectro ronda as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, o espectro da Qualidade na EaD. Referenciais de Qualidade em Educação a Distância têm historicamente refletido uma tensão entre enfoques epistemológicos, instrumentais e pedagógicos nas instituições de ensino. Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) lançou preliminarmente os primeiros Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, publicados de maneira definitiva em 2007 após revisão, bem como o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2007). Com base nesses marcos, em 2019, A Superintendência de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) propôs a institucionalização de procedimentos para a EaD na instituição,

buscando assegurar autonomia institucional e qualidade pedagógica por meio de um processo gradual e contínuo, visando incorporar valores e estruturas inovadoras de forma orgânica, preservando e ressignificando práticas já consolidadas. Surgiram os primeiros Referenciais de Qualidade para a EaD na UFBA. Desde então propomos que este documento fosse atualizado conforme a legislação vigente e atualidades no campo epistemológico da educação e tecnologias emergentes.

Dessa forma, em 2025 defendemos a ideia de que os Referenciais de Qualidade da EaD passassem por uma ressignificação conceitual em seu referencial teórico, de modo a superar o conceito de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)[1], para introduzir o conceito das Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (TAC). As mudanças significam, em sua essência, uma nova orientação para a ênfase no ensino, na construção e na socialização do conhecimento. Com base nesse novo paradigma, ao invés de focar na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, através do domínio das ferramentas, recursos e interfaces tecnológicas, dando ênfase às tecnologias digitais, os Novos Referenciais de Qualidade buscam propor uma aprendizagem com as tecnologias, dando ênfase aos aspectos pedagógicos, superando eventuais determinismos da área, propondo a inovação efetiva das práticas pedagógicas que contribuam de fato para a aprendizagem dos alunos com o uso das tecnologias, leituras digitais, desenvolvimento de habilidades comunicativas, trabalho colaborativo, investigativo e interatividade em rede, ampliando também para o ambiente familiar (Sardelich, 2012; Sancho, 2008) .

Com este novo olhar, propomos a inovação em práticas pedagógicas de cursos na modalidade EaD da UFBA, bem como de componentes curriculares ofertados a distância em cursos presenciais, definindo diretrizes para regulação, supervisão e avaliação. Tais diretrizes orientam a concepção teórico-metodológica e a organização sistêmica da EaD na instituição. A consolidação da EaD como modalidade formativa demanda uma abordagem crítica e reflexiva sobre o papel das tecnologias. Por esta razão, assumimos a perspectiva das Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (TAC), deslocando o foco das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para compreendê-las como mediações que potencializam processos formativos significativos (Sardelich, 2012; Sancho, 2008; Lozano, 2011; Lopes, 2013).

[1] Alguns autores usam o conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Via de regra, TIC e TDIC expressam ideias idênticas.

2. FUNDAMENTOS DAS TAC

Álvaro Vieira Pinto, em sua obra *O Conceito de Tecnologia* (2005, p. 220), afirma que tecnologia é considerada como "o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento". Para o mesmo autor, a técnica é a forma na qual o ser humano, de forma racional, resolve as contradições entre o mundo físico e social em que se encontra e as suas necessidades de sobreviver e reproduzir sua existência. Kenski (2012, p. 23) coaduna com esses preceitos ao destacar que "o conceito de tecnologia engloba a totalidade das coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações", deixando evidente que a tecnologia diz respeito a muitas coisas além das máquinas e computadores.

Transpassando essas ideias para educação, podemos afirmar que as tecnologias educacionais são o conjunto de técnicas que resolvem as contradições ou as exigências postas para o trabalho educativo, ou seja, para a construção e socialização do conhecimento, formação do indivíduo e, quando for o caso, formação do profissional.

Foge ao escopo deste artigo fazer um levantamento sobre o histórico da utilização das tecnologias na educação, até pelo trabalho árduo que isto seria. No entanto, tendo em vista que tanto o quadro negro quanto a lousa digital são tecnologias que medeiam os processos de ensino e aprendizagem, é possível dizer que praticamente todo recurso educativo é uma tecnologia da educação. O fato que não se pode desprezar é que a era digital, oriunda das últimas décadas, trouxe novos paradigmas para o estudo das tecnologias educacionais, colocando as tecnologias digitais no centro do debate e relegando ao segundo plano as demais, de forma que um olhar um pouco mais desatento sequer consideraria toda tecnologia em torno de um material didático impresso ou um mural pendurado na parede, por exemplo.

Nesse sentido, fica cada vez mais em voga o conceito de TDIC, sendo conhecido como o conjunto de tecnologias que utilizam a linguagem digital, sobretudo por meio de internet, computadores, smartphones ou similares para tratar e transmitir informações. Estamos, portanto, na era em que o conceito de tecnologias digitais é confundido com o próprio conceito de tecnologia, tendo em vista o quanto nossas vidas estão imersas no mundo digital. Consequentemente, as tecnologias educacionais, ainda que possam englobar uma série de recursos, inclusive analógicos, são ostensivamente tratadas como

tecnologias digitais da informação e comunicação, como se fossem um mesmo conceito e não houvesse diferenciação entre elas.

Nesse cenário, o conceito de TAC emerge como contraponto às abordagens centradas na tecnologia em si, propondo uma compreensão centrada nos processos de aprendizagem e construção e socialização de conhecimento. Pierre Lévy (1993, 1999) e Moran (2004) já indicavam a necessidade de superar visões deterministas das tecnologias. Sancho e Hernández (2006) introduzem a noção de tecnologias como práticas culturais e propõem que sua potência está nas formas como são apropriadas pelos sujeitos.

Cabe, então, aos educadores envolvidos com a educação a distância trazer luz a esse debate, ao ponto de superar a visão mais genérica inerente às tecnologias digitais da informação e comunicação, considerando as contribuições provenientes dos debates, trabalhos e estudos acerca das tecnologias de aprendizagem e conhecimento. Essa superação não significa deixar de lado as contribuições que as TDIC ofereceram ao campo da educação nem tampouco execrar a utilização do termo em si, mas sim incorporar aquilo que já havia de proveitoso, assim como trazer novas ideias e propostas a fim de enriquecer ainda mais os processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias.

Trata-se aqui de dar à educação e aos processos formativos a sua devida importância dentro de um contexto em que novos recursos surgem a cada dia, sejam eles voltados para educação ou não. Sobre o tema, Lozano (2011, p. 46) diz que:

> As TACs visam orientar as tecnologias da informação e comunicação (TICs) para usos mais formativos, tanto para alunos quanto para professores, com o objetivo de aprender mais e melhor. O foco está nos métodos e usos da tecnologia, não apenas em garantir o domínio de uma série de ferramentas computacionais. Em última análise, trata-se de compreender e explorar os possíveis usos didáticos que as TICs têm para a aprendizagem e o ensino. [*tradução livre*]

Para a autora, a demanda por capacitar os usuários com conhecimento técnico puramente relacionado à informática deve mudar para uma ênfase no aspecto metodológico e pedagógico, isso envolve, portanto, conhecer as ferramentas, mas também saber como utilizá-las e selecioná-las de acordo com as diferentes necessidades e contextos educativos.

Outra autora a abordar a questão, Lopes (2013, p. 2-3), salienta que "em ambientes educacionais, ao utilizar as TICs para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, é que começamos a falar sobre TACs, entendendo-as como elas são [*tradução livre*]". Essa afirmativa nos provoca a ressignificar nossos Referenciais de Qualidade para a educação a distância, concebendo as tecnologias digitais utilizadas para o funcionamento da educação a distância como tecnologias primordialmente educativas, que devem estar à disposição dos estudantes, docentes e gestores com o intuito da melhoria contínua da modalidade.

3. REFERENCIAIS DE QUALIDADE NA EAD

A educação a distância tem se consolidado como uma importante modalidade na Universidade Federal da Bahia, expandindo a oferta de cursos de graduação e pós-graduação para diversas cidades do interior do estado, onde muitas vezes não há presença de universidades públicas, gratuitas e de qualidade. Inclusive, a modalidade tem se destacado na formação inicial de professores por meio dos cursos de licenciatura, fato que contribui para o alcance de metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância são documentos orientadores para instituições, gestores, docentes e demais atores envolvidos com a modalidade. Na EaD da UFBA, esse documento tem como objetivos:

> - Definir parâmetros de qualidade para cursos e componente curriculares ofertados na modalidade EaD na UFBA, colaborando para que atendam a altos padrões de ensino e gestão;
> - Identificar as especificidades da EaD, enquanto modalidade educacional na UFBA;
> Distinguir as especificidades entre os modelos pedagógicos com uso das TDIC;
> - Colaborar com a política de formação docente para o uso das TDIC;
> Contribuir para a estruturação didático-pedagógica dos cursos na modalidade a distância;
> - Contribuir para a estruturação didático-pedagógica dos componentes curriculares ofertados na modalidade a distância nos cursos de graduação presenciais;
> - Subsidiar o processo de proposição de cursos EaD e de componentes curriculares a distância em cursos presenciais;
> Orientar sobre os sistemas de comunicação e interação para o uso das TDIC;
> - Fortalecer o processo de institucionalização da EaD nos cursos e componentes curriculares ofertados nas modalidades a distância e presencial, para aporte do processo de ensino-aprendizagem. (UFBA, 2025)

O referido documento fora construído de maneira colaborativa, levando em consideração as peculiaridades da educação a distância na UFBA, bem como as

legislações das instâncias superiores, contemplando diversas dimensões: design educacional, comunicação e interação, materiais didáticos, avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmica e administrativa, sustentabilidade financeira e componentes de curso presenciais ofertados na modalidade a distância.

Nesse sentido, a integração das TAC como base conceitual permite reconfigurar esses referenciais, destacando aspectos como: a função dos mediadores, a construção colaborativa do conhecimento, o estímulo à autonomia do estudante, a diversidade metodológica e a concepção pedagógica. Essa visão atualizada tem o intuito de aproximar a prática institucional pertinente à educação a distância da missão estabelecida para a sua superintendência:

> A missão da Superintendência de Educação a Distância | SEAD é promover a melhoria contínua dos processos de aprendizagem em todas as modalidades de ensino que utilizem tecnologias educacionais, por meio da inovação, pesquisa e desenvolvimento de soluções digitais, garantindo acessibilidade, equidade e excelência acadêmica (UFBA, 2025).

Obviamente, os Referencias de Qualidade da UFBA são sempre suscetíveis às mudanças, que podem vir conforme novas legislações, novas tendências pedagógicas ou com o advento de novas tecnologias, a exemplo das inteligências artificiais. Dessa maneira, a educação a distância na universidade se mantém sempre disposta a se atualizar para atender às novas demandas inerentes à modalidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos preconceitos e da resistência que enfrenta, os números deixam evidente o quanto os cursos de graduação e pós-graduação a distância da Universidade Federal da Bahia são importantes para a democratização do ensino superior no estado, visto que a quantidade de cursos e matrículas ofertadas tem crescido significativamente ao longo dos últimos anos. Isso coloca uma série de desafios para os vários profissionais envolvidos com a modalidade na instituição. Inclusive, no que concerne à formação dos profissionais para lidar com as novas tecnologias. No entanto, a atenção dada às tecnologias digitais da informação e comunicação não pode relegar ao segundo plano as questões pedagógicas e a função primordial da educação.

Dessa forma, as Tecnologias da Aprendizagem e Conhecimento são um conceito que traz uma diferente perspectiva para a educação a distância da Universidade Federal da Bahia por intermédio dos seus Referenciais de Qualidade. Essa perspectiva diz respeito a colocar as tecnologias digitais como instrumentos mediadores para os processos de ensino e aprendizagem, dando o protagonismo aos aspectos pedagógicos e metodológicos dos atos educativos. Essa ótica, para a referida modalidade na UFBA, visa o seu aprimoramento em todas as dimensões contempladas em seus referenciais, tendo em vista a constante busca pela consolidação da educação a distância em uma das principais universidades do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SINAES: da concepção à regulamentação**. 4. ed. ampliada. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 12-09-25.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, M. M. De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. **Revista DIM,** v. 20, 2013. Disponível em: https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/275963/363904. Acesso em: 10 ago. 2025.

LOZANO, R. De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. **Anuario ThinkEPI.** v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3647371. Acesso em: 10 ago. 2025.

MORAN, José Manuel. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, n. 24, p. 1-9, 2004. Disponível em: http://www.contexto-educativo.com.br. Acesso em: 20 ago. 2025.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia – volume I**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SANCHO, Juana Maria. **De TIC a TAC. El difícil trânsito de una vocal**. Revista Investigación em La Escuela, n. 64, pp. 19-30, 2008.

SARDELICH, M. E. **TIC/TAC/TEP: Tecnologias para emponderar e aprender**. UNISANTA Humanitas p.22-31, vol.1 nº1, 2012. In: https://ojs.unisanta.br/HUM/article/view/968/967 Acesso em: 18/08/2025.

UFBA. **Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância**. Superintendência de Educação a Distância – SEAD. Terceira Edição, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Faculdade de Educação (FACED). **Princípios norteadores para Educação a Distância (EaD) na FACED**. Salvador: UFBA/FACED, 2016. Disponível em: faced.ufba.br. Acesso em 20/07/2025.

Sobre os autores

Saulo Carmo de Andrade
Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, mestre em educação pelo Instituto Federal da Bahia e doutorando em educação pela Universidade Federal da Bahia e atua como pedagogo na Superintendência de Educação a Distância da mesma universidade.
E-mail: andradesaulo90@gmail.com

José Renato G. de Oliveira
Licenciado em História e Pedagogia; especialista em Educação a Distância; mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Trabalha com EaD desde 2008 e atua como coordenador de Design Educacional na Superintendência de Educação a Distância da UFBA.
E-mail: joserenato.ead@gmail.com

Márcia Rangel
Graduada em Administração pela Universidade Católica de Salvador, especialista em Gestão de Sistema pela Universidade Federal da Bahia - UNEB, mestre em Gestão de Tecnologias Educacionais pela Universidade Estadual da Bahia. Atualmente é Coordenadora da Universidade aberta do Brasil e Superintendente de Educação a Distância da UFBA.
E-mail: mrangel.ufba@gmail.com

Lanara Guimarães de Souza
Licenciada em Pedagogia, com Especialização em Planejamento e Gestão da Educação e Especialização em Avaliação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mestre em Educação pela UNEB e doutora em Educação pela UFBA. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFBA. Coordenadora de Formação da Superintendência de Educação a Distância da UFBA. Membro da comissão de Educação a Distância da FACED/UFBA. Pesquisadora na área de Educação com ênfase em: políticas públicas, avaliação, gestão educacional e educação a distância - EAD.
E-mail: lanarasouza@gmail.com

Licença de acesso livre



A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

REFORMULAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTEGRAÇÃO DE GESTÃO DE PROJETOS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

CURRICULAR REFORMULATION IN DISTANCE LEARNING: INTEGRATION OF PROJECT MANAGEMENT AND PEDAGOGICAL INNOVATION

REFORMULACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: INTEGRACIÓN DE LA GESTIÓN DE PROYECTOS Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Yara Maria Guisso de Andrade Facchini
Instituto Federal de São Paulo - *Campus* São João da Boa Vista

Andreza Silva Areão
Instituto Federal de São Paulo - *Campus* São João da Boa Vista

RESUMO. O presente artigo aborda a reformulação do curso de Pós-Graduação em Informática na Educação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), ofertado na modalidade a distância, em resposta às transformações rápidas do cenário educacional e às demandas por integração tecnológica, metodologias pedagógicas inovadoras e desenho didático adequado. O objetivo foi verificar a utilização dos princípios da gestão de projetos, uso de metodologias ativas e inovações no processo de reformulação de cursos, visando à construção de um currículo mais coerente, flexível e alinhado às necessidades do mercado e da sociedade. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, utilizando estudo de caso com análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores envolvidos no processo. Os resultados evidenciam que a reformulação seguiu um planejamento estruturado com base nos processos do Project Management Institute (PMI), integrando metodologias ativas, tecnologias digitais e estratégias de docência colaborativa, o que contribuiu para ampliar a flexibilidade, o engajamento e a inclusão na oferta a distância. Além disso, destaca-se a superação de desafios como a fragmentação curricular e a sobrecarga docente, assim como a adaptação das avaliações para mecanismos contínuos que promovem a autonomia dos estudantes. Conclui-se que a articulação entre gestão de projetos, inovação pedagógica e desenho didático é fundamental para fortalecer currículos modernos, dinâmicos e adequados ao ensino superior contemporâneo, configurando um modelo replicável para outras instituições.

Palavras-chave: Metodologias pedagógicas. Desenho didático. Tecnologias digitais na educação. Gestão de projetos educacionais.

ABSTRACT. This article addresses the curricular reformulation of the Postgraduate Program in Informatics in Education at the Federal Institute of São Paulo (IFSP), offered online, in response to rapid changes in the educational landscape and the demands for technological integration, innovative pedagogical methodologies, and appropriate didactic design. The objective was to verify the use of project management principles, active methodologies, and innovations in the course reformulation process, aiming to build a more coherent, flexible curriculum aligned with market and societal needs.

CC BY

The research adopted a qualitative approach, utilizing a case study with document analysis and semi-structured interviews with faculty and administrators involved in the project. The results demonstrate that the reformulation followed a structured plan based on Project Management Institute (PMI) processes, integrating active methodologies, digital technologies, and collaborative teaching strategies, which contributed to increasing flexibility, engagement, and inclusion in the distance learning offering. Furthermore, the study highlighted overcoming challenges such as curricular fragmentation and teacher overload, as well as adapting assessments to continuous mechanisms that promote student autonomy. The conclusion is that the articulation between project management, pedagogical innovation, and didactic design is essential to strengthening modern, dynamic curricula appropriate for contemporary higher education, establishing a replicable model for other institutions.

Keywords: Pedagogical methodologies. Didactic design. Digital technologies in education. Educational project management.

RESUMEN. Este artículo aborda la reformulación curricular del Programa de Posgrado en Informática Educativa del Instituto Federal de São Paulo (IFSP), impartido en línea, en respuesta a los rápidos cambios en el panorama educativo y a las demandas de integración tecnológica, metodologías pedagógicas innovadoras y un diseño didáctico adecuado. El objetivo fue verificar el uso de principios de gestión de proyectos, metodologías activas e innovaciones en el proceso de reformulación del curso, con el fin de construir un currículo más coherente y flexible, alineado con las necesidades del mercado y la sociedad. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, utilizando un estudio de caso con análisis documental y entrevistas semiestructuradas con el profesorado y el personal administrativo involucrados en el proyecto. Los resultados demuestran que la reformulación siguió un plan estructurado basado en los procesos del Project Management Institute (PMI), integrando metodologías activas, tecnologías digitales y estrategias de enseñanza colaborativa, lo que contribuyó a aumentar la flexibilidad, la participación y la inclusión en la oferta de educación a distancia. Además, el estudio destacó la superación de desafíos como la fragmentación curricular y la sobrecarga docente, así como la adaptación de las evaluaciones a mecanismos continuos que promueven la autonomía estudiantil. La conclusión es que la articulación entre gestión de proyectos, innovación pedagógica y diseño didáctico es esencial para fortalecer currículos modernos, dinámicos y apropiados para la educación superior contemporánea, estableciendo un modelo replicable para otras instituciones.

Palabras clave: Pedagogical methodologies. Didactic design. Digital technologies in education. Educational project management.

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo enfrenta rápidas e profundas transformações motivadas por avanços tecnológicos, mudanças sociais e dinâmicas políticas, exigindo respostas ágeis das instituições para garantir a pertinência e qualidade dos cursos oferecidos (Cervato-Mancuso *et al*., 2020). Nesse contexto, a reformulação curricular torna-se essencial para atualizar os currículos em resposta às demandas do mercado de trabalho e às expectativas sociais, especialmente diante de indicadores como evasão e desempenho acadêmico (Setti *et al*., 2020).

Na modalidade de Educação a Distância (EaD), esses desafios são ainda mais complexos, uma vez que requerem a integração contínua de metodologias pedagógicas inovadoras, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e desenhos

didáticos flexíveis que promovam aprendizagens significativas e o engajamento dos estudantes (Prado, Oliveira & Souza, 2022; Moraes & Lima, 2021). A incorporação das TDIC amplia a flexibilidade, interatividade e inclusão nos processos formativos, contribuindo para o desenvolvimento das competências técnicas e socioemocionais exigidas pelo perfil profissional atual (Valente, 2014; Carvalho & Gomes, 2022). Nesse cenário, a adoção de modelos estruturados de gestão de projetos, como os princípios do Project Management Institute (PMI) (2021), oferece organização, transparência e capacidade de adaptação, apoiando a superação de obstáculos como a fragmentação curricular e a sobrecarga docente (Carvalho & Rabechini Jr., 2011).

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo verificar se a reformulação curricular do curso de Pós-Graduação em Informática na Educação do IFSP, na modalidade a distância, aplicou os princípios da gestão de projetos, metodologias pedagógicas inovadoras e desenho didático para gerar um projeto pedagógico coerente, flexível e alinhado às demandas contemporâneas do ensino superior. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores envolvidos no processo, buscando compreender como tais práticas foram efetivamente incorporadas. Assim, formula-se a seguinte questão-problema: de que forma o processo de reformulação curricular do curso de Pós-Graduação em Informática na Educação pode contribuir para a construção de um currículo mais flexível, coerente e alinhado às demandas atuais do ensino superior, considerando a integração entre gestão de projetos, metodologias ativas e inovação pedagógica?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O atual contexto educacional é caracterizado por transformações rápidas impulsionadas por avanços tecnológicos, mudanças sociais e políticas, exigindo atualização constante dos currículos para assegurar relevância e qualidade (Cervato-Mancuso *et al*., 2020). A reformulação curricular torna-se necessária para responder a indicadores como evasão e desempenho acadêmico (Setti *et al*., 2020). Esse processo envolve a integração de metodologias pedagógicas alinhadas ao perfil dos estudantes, de modo a promover aprendizagens significativas, especialmente na Educação a Distância, que requer inovação permanente para engajamento e eficácia (Prado, Oliveira & Souza,

2022; Moraes & Lima, 2021). Além disso, é fundamental alinhar a formação às demandas profissionais e sociais emergentes, contemplando tecnologias e competências digitais (UFRGS, 2014). O currículo deve responder às exigências do mercado por hard e soft skills, como comunicação e resiliência, com apoio da integração em eixos temáticos, flexibilização e uso das tecnologias digitais (Zabala & Arnau, 2010; Setti *et al*., 2020).

A reformulação curricular é um processo complexo que requer organização rigorosa, fundamentada nos princípios da gestão de projetos do PMI e no modelo ADDIE (Filatro, 2008; PMI, 2021). O ADDIE, aplicado ao *design* instrucional, promove análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação contínua, articulando objetivos, metodologias e recursos tecnológicos (Filatro, 2008). O PMI complementa esse processo ao assegurar transparência, gestão de riscos e engajamento dos atores (PMI, 2021; Carvalho & Rabechini Jr., 2011). Em cenários de rápidas mudanças, metodologias ágeis se destacam por favorecer ciclos curtos, validação constante e maior colaboração e qualidade (Moraes & Lima, 2021).

Uma reformulação eficaz incorpora metodologias pedagógicas inovadoras e desenho didático estruturado para integrar saberes, desenvolver autonomia e explorar estrategicamente as tecnologias digitais, ampliando a qualidade e a relevância social da formação (Filatro, 2008). Abordagens ágeis fortalecem a gestão participativa, enquanto currículos integrados e interdisciplinares possibilitam superar a fragmentação e estimular competências complexas (Paula e Paula, 2024). Metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas e sala de aula invertida, favorecem a autonomia, o pensamento crítico, a colaboração e o desenvolvimento de competências socioemocionais (Moran, 2015). O uso das TDIC potencializa a flexibilização, a inclusão e a inovação pedagógica, fortalecendo habilidades técnicas e socioemocionais demandadas pelo mercado contemporâneo (Valente, 2014; Kenski, 2012; Carvalho & Gomes, 2022; Zabala & Arnau, 2010).

Nesse cenário, o Campus São João da Boa Vista (SBV), vinculado ao IFSP e à Rede Federal, tem como missão ampliar o acesso à educação de qualidade e promover o desenvolvimento regional por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Sua oferta acadêmica inclui cursos técnicos, bacharelados, licenciaturas e pós-graduações *lato sensu*, entre elas Informática na Educação e Humanidades. O curso de Pós-Graduação em

Informática na Educação foi criado em 2015 em cooperação interinstitucional para atender à demanda regional por formação em tecnologias pedagógicas. Em 2023, passou a ser ofertado de forma independente na modalidade a distância, por meio do Moodle. A reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) buscou suprir lacunas, integrando criticamente as TDIC, ajustando-as à EaD e promovendo coerência pedagógica, ampliação regional e alinhamento às práticas educacionais atuais, incluindo metodologias ativas, softwares livres, acessibilidade e inovação pedagógica.

3 METODOLOGIA

Este estudo qualitativo, de natureza aplicada, utilizou o estudo de caso como estratégia (Yin, 2015). As principais técnicas foram: (a) análise documental de atas, relatórios e registros institucionais, e (b) entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores envolvidos na reformulação. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), integrando diferentes fontes para maior consistência. O objetivo foi analisar o processo de reformulação do PPC de Pós-Graduação em Informática na Educação do IFSP Campus SBV. As entrevistas foram realizadas com participantes selecionados pela relevância no processo decisório, utilizando um roteiro com 12 perguntas abertas sobre gestão de projetos, estratégias, desafios e resultados obtidos. A coleta de dados observou rigorosamente os procedimentos éticos da Resolução CNS 466/12, com uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo voluntariedade, direito de desistência e sigilo das informações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reuniões da Comissão de Reformulação do curso de Especialização em Informática na Educação tiveram início em agosto de 2024, conforme Portaria nº 35/2024 do Campus SBV. A comissão, composta por seis docentes com experiência prévia na oferta do curso, quatro deles atuando há mais de seis anos e integrando o Núcleo Docente Estruturante (NDE) por pelo menos dois anos, conduziu o processo de forma colaborativa e estratégica. O redesenho do curso foi registrado em atas, relatórios e documentos institucionais disponíveis no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), abrangendo o período de agosto a dezembro de 2024. Essa base documental, somada às

entrevistas com coordenadores e docentes, permitiu compreender em profundidade tanto as etapas da reformulação quanto as percepções dos envolvidos.

O Quadro 1 apresenta de forma sintética o percurso adotado, desde a constituição da comissão até a preparação da oferta, evidenciando um planejamento estruturado, ancorado na lógica de gestão de projetos e nas práticas de *design* instrucional.

Quadro 1 – Etapas do Processo de Reformulação do Curso

Etapa	Descrição
1. Constituição da Comissão de Reformulação	Aprovação de uma comissão multidisciplinar para assegurar integração técnica e pedagógica.
2. Estudo Diagnóstico e Levantamento de Demandas	Identificação de problemas como evasão, engajamento reduzido e fragmentação curricular; definição de diretrizes para inovação e docência compartilhada.
3. Definição da Estrutura Curricular e Metodologia	Organização em quatro unidades temáticas de 90 horas, integrando metodologias ativas, sala de aula invertida, encontros síncronos e uso das TDIC.
4. Construção Colaborativa das Disciplinas	Subgrupos elaboraram ementas com foco em educação, softwares educacionais, inovação e acessibilidade.
5. Planejamento Instrucional e Design Instrucional	Estruturação de cronogramas semanais, rotinas de estudo e organização de aulas síncronas no Moodle.
6. Estruturação de Avaliação e Acompanhamento	Planejamento de avaliação contínua e relatórios de acompanhamento.
7. Definição dos Critérios de Seleção e Gestão	Criação de instrumentos como Regimento Interno e Termo de Compromisso, além de metodologia de seleção.
8. Submissão e Preparação da Oferta	Conclusão do PPC e previsão de oferta em 2025, com ampliação de vagas e estrutura modular em EaD.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O processo de reformulação não se limitou ao aspecto burocrático. Conforme apontam os documentos e entrevistas, a reformulação seguiu a lógica de gestão de projetos do PMI (2021), articulando as etapas de iniciação, planejamento, execução, monitoramento e encerramento. Essa correspondência é apresentada no Quadro 2, que integra as evidências documentais e as percepções dos docentes.

Quadro 2 – Etapas do Processo de Reformulação do Curso

Etapa do Projeto	Ações na Reformulação Curricular	Percepções dos Envolvidos
Iniciação	Constituição da comissão e identificação das fragilidades do curso.	Reconhecimento da fragmentação curricular, evasão e baixa produção de TCCs.

Planejamento	Diagnóstico institucional e definição da nova estrutura curricular.	Reorganização em eixos temáticos, redução de componentes e integração de novas competências.
Execução	Elaboração colaborativa das disciplinas e planejamento do *design* instrucional.	Cooperação superou resistências e sobrecarga, consolidando a docência compartilhada.
Monitoramento e Controle	Estruturação de mecanismos avaliativos e organização da futura oferta.	Carência de suporte pedagógico e infraestrutura, exigindo adaptações docentes.
Encerramento	Consolidação de instrumentos de gestão e entrega do PPC.	Legados institucionais relevantes (padronização de materiais e contribuições à EaD), ainda em consolidação.
Temas Transversais	Inclusão, acessibilidade, inovação e competências digitais presentes em todas as etapas.	Escuta ativa, colaboração e documentação foram considerados centrais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os resultados evidenciam que a motivação inicial foi superar a fragmentação do currículo anterior, que dificultava a integração das competências e resultava em indicadores indiretos de insatisfação, como evasão e baixa entrega de TCCs. Essa constatação dialoga com estudos de Teixeira e Barbosa (2024) e Cervato-Mancuso *et al*. (2020), que destacam a importância da coesão curricular e da colaboração docente para evitar sobreposição de conteúdos e desengajamento.

Durante a execução, docentes relataram sobrecarga de trabalho, resistências e limitações de infraestrutura. Apesar disso, a adoção da docência compartilhada se consolidou como estratégia de integração e inovação, convergindo com análises de Prado, Oliveira e Souza (2022) e Silva e Oliveira (2020). O uso de metodologias ativas, como sala de aula invertida (Filatro, 2008), encontros síncronos e aprendizagem colaborativa (Moran, 2015; Moraes & Lima, 2021), fortaleceu a participação discente e a autonomia, ampliando a relevância social e acadêmica do curso.

A estrutura modular de 360 horas, distribuídas em quatro unidades, está alinhada a recomendações de Setti *et al*. (2020), que sugerem a integração em eixos para combater a fragmentação e promover aprendizagens significativas. Além disso, o uso do Moodle e de outras plataformas livres expandiu o alcance e a acessibilidade, em consonância com Valente (2014) e Kenski (2012). A inclusão da disciplina sobre acessibilidade, bem como a ênfase em competências digitais (Carvalho & Gomes, 2022), reforçam o compromisso com a equidade e a contemporaneidade, pontos destacados por Saviani (2009).

Outro aspecto relevante foi a comparação entre o PPC 2023 e o PPC 2025. O novo formato reduziu a carga horária de 480 para 360 horas, eliminou o TCC obrigatório e consolidou disciplinas em quatro grandes módulos. Essa mudança tornou a formação mais ágil e compatível com profissionais em exercício, ampliando o número de vagas de 60 para 120 por ano. A atualização das normativas e do público-alvo, agora priorizando licenciados em exercício, reflete maior alinhamento às políticas públicas educacionais.

A reformulação do curso evidenciou um desenho didático inovador, sustentado pela integração curricular, docência colaborativa, metodologias ativas e uso das tecnologias digitais. Os resultados indicam que a gestão de projetos, aliada à participação coletiva e à inovação pedagógica, é fundamental para currículos inclusivos e alinhados às demandas contemporâneas (PMI, 2021; Cervato-Mancuso *et al*., 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reformulação do curso de Pós-Graduação em Informática na Educação do IFSP Campus SBV destacou a importância da integração das TDIC para flexibilizar o currículo, ampliar a interatividade e promover inclusão na EaD. O uso estratégico das TDIC, em conjunto com metodologias ativas e desenho didático inovador, estimulou o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa, incorporando avaliação contínua que reforçou a autonomia dos estudantes e permitiu ajustes dinâmicos (Carvalho & Gomes, 2022; Moraes & Lima, 2021). O feedback constante e a autoavaliação foram essenciais para o aprimoramento do curso, sustentando monitoramento participativo e comunicação clara entre envolvidos, o que contribuiu para superar a fragmentação curricular e fortalecer um ambiente educacional flexível e responsivo. O engajamento de equipes multidisciplinares e a governança participativa fomentaram diálogo aberto, responsabilidade compartilhada e inovação no ambiente acadêmico (Cervato-Mancuso *et al*., 2020; Prado, Oliveira & Souza, 2022). Apesar de desafios como resistência à mudança, falta de capacitação e limitações de infraestrutura, bem como sobrecarga docente e déficit de apoio técnico, o processo avançou com a validação e acompanhamento contínuo do currículo, recomendando-se avaliações longitudinais para assegurar a sustentabilidade das práticas. A reformulação aponta para currículos mais integrados, flexíveis e alinhados às demandas sociais e tecnológicas, ressaltando a relevância da gestão de projetos educacionais estruturada,

colaboração interprofissional e inovação contínua como fundamentais para enfrentar os desafios da formação acadêmica contemporânea e consolidar um modelo replicável em diversos contextos (PMI, 2021).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições 70, 2011.

CARVALHO, M. M.; RABECHINI JÚNIOR, R. **Fundamentos em gestão de projetos**: construindo competências para gerenciar projetos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CARVALHO, P. R.; GOMES, E. F. Avaliação formativa mediada por tecnologias digitais: contribuições para a aprendizagem significativa. **Revista de Educação e Tecnologias**, v. 18, n. 1, p. 34-50, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623682122.

CERVATO-MANCUSO, A. M. *et al*. Past and present projecting the future: lessons from the curricular reformulation of a nutrition course at a public university. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, e26191211036, 2020. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11036.

DENNING, S. **The age of agile**. New York: AMACOM, 2018.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2007.

FERREIRA, M. A.; SILVA, J. R.; COSTA, L. M. A profissionalização da gestão de projetos educacionais: desafios e contribuições. **Revista de Administração Pública**, v. 49, n. 4, p. 1023-1045, 2015.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2012.

KERZNER, H. **Project Management**: A systems approach to planning, scheduling, and controlling. 12. ed. Hoboken: Wiley, 2017.

LOGUETTA, C. M.; SANTOS, M. B. **Análise de resultados da reformulação de grade de Bacharelado de Sistemas de Informação**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Portaria nº 39/2013. Diário Oficial da União**, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/13582573063.MEC_-portaria_18_10-1-13-_progressao_funcional_ensino_basico.pdf. Acesso em: [data de acesso].

MORAES, A. C.; LIMA, D. S. Tecnologias digitais e inovação pedagógica: caminhos para a personalização do ensino. **Educação & Tecnologia**, v. 15, n. 2, p. 78-95, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623682121.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2015.

OLIVEIRA, S. T. M. de; MARÉ, R. M. A percepção de gestores e docentes de uma instituição de ensino quanto à aplicação da gestão de projetos no âmbito educacional.

Regae: Revista Gestão Avaliação Educação, v. 13, n. 22, e89140, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/2318133889140.

PAULA, Déborah Helenise Lemes de; PAULA, Rubian Mara de. **Currículo na escola e currículo da escola**: reflexões e proposições. 2. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2024. 1 recurso online. (Processos educacionais). ISBN 9788522713295.

PMI – PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **A guide to the project management body of knowledge** (PMBOK Guide). 7. ed. Newtown Square: Project Management Institute, 2021.

PRADO, D. L.; OLIVEIRA, C. A.; SOUZA, M. C. Desafios para a reformulação da concepção pedagógica de um curso de especialização *lato sensu* durante a pandemia da COVID-19: um relato de experiência. **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, Article 1783, 2022. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1783.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SETTI, M. G. *et al*. **Proposta de flexibilização curricular do curso de Sistemas de Informação ofertado pela UTFPR-Curitiba**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

SILVA, R. M.; OLIVEIRA, T. F. Participação da comunidade escolar na gestão educacional: desafios e perspectivas. **Revista Educação em Foco**, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-2582/educfoco.v12n3p45-60.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

TEIXEIRA, J. C.; BARBOSA, A. A. Aprendizados na Gestão de Equipes Multidisciplinares em Instituições Públicas de Ensino: Estratégias para o Reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia. **Anais do XII SINGEP-CIK – UNINOVE**, São Paulo, SP, Brasil, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde). **Curso de especialização em docência na saúde**: currículo, inovações educacionais e prática docente em saúde. Porto Alegre: UFRGS/EducaSaúde, 2014. Disponível em: https://www.ufrgs.br/educasaude/docencia/.

VALENTE, J. A. Integração das TDIC na educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1200-1226, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre os autores

Yara Maria Guisso de Andrade Facchini

Possui graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pela Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida pelo Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE). É professora de ensino técnico e tecnológico do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Atua principalmente nos seguintes temas: programação, ferramentas didático-pedagógicas, ambientes virtuais de aprendizagem, sustentabilidade e qualidade de vida. Além de suas atividades docentes, coordena e participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão no IFSP.
E-mail: yarafacchini@ifsp.edu.br

Andreza Silva Areão
Possui graduação em Sistemas de Informação, Licenciatura em Informática e Licenciatura em Pedagogia. É especialista em áreas relacionadas à Educação a Distância, Tecnologias Educacionais e Engenharia de Sistemas. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFSP *Campus* São Paulo. Atua como coordenadora da especialização em EaD na EPT e como professora EBTT na área de Informática: Programação e Banco de Dados no IFSP.
E-mail: andreza.areao@ifsp.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

PROJETO CUIDADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO A DISTÂNCIA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA

Rafael Reis Kucaniz
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Laura Marques de Paiva e Krauss
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Rachel de Carvalho Ferreira
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Rita de Cássia Rebouças Rodrigues
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Sônia Isoyama Venâncio
Ministério da Saúde, Brasil

Claudia Regina Lindgren Alves
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

RESUMO. O Projeto Cuidados para o Desenvolvimento da Criança na Atenção Primária à Saúde é uma iniciativa do Ministério da Saúde, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), para fortalecer ações de promoção do desenvolvimento infantil pela formação em grande escala de profissionais em modelo híbrido, com componentes remoto e presencial. Este relato descreve o processo de implementação, analisa resultados preliminares e reflete sobre possibilidades e desafios do modelo, com ênfase na gestão, governança, políticas públicas para a saúde da criança e educação permanente no SUS. O projeto foi desenvolvido em quatro etapas, com metas de formar 20.000 profissionais em EAD, criar 32 centros de apoio para a formação prática e oferecer capacitação presencial em todos os estados e no Distrito Federal. Até agosto de 2025, registraram-se mais de 33 mil inscrições, cerca de 3 mil concluintes e 200 iniciando a formação prática. O perfil dos participantes mostra que o curso a distância atingiu o público-alvo – profissionais das equipes de saúde da família e multiprofissionais de todas as regiões do Brasil, apesar da adesão desigual. A avaliação sugere a viabilidade da formação em larga escala por meio da integração de ensino remoto e prática supervisionada, além da pertinência do conteúdo para o trabalho dos profissionais, mas aponta a necessidade de maior envolvimento dos gestores no apoio à educação permanente na atenção primária.
Palavras-chave: Atenção Primária à Saúde. Desenvolvimento Infantil. Governança em Saúde. Educação a Distância. Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil garante acesso universal à saúde por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), cuja porta de entrada é a Atenção Primária à Saúde (APS), organizada em Equipes de Saúde da Família (ESF) e equipes multiprofissionais (e-Multi). São mais de 53 mil ESF e

CC BY

2,6 mil e-Multi, com cobertura próxima de 80% da população, responsáveis por ações de promoção, prevenção, cura e reabilitação em saúde (GIOVANELLA et al., 2021).

Na população infantil, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC), estabelece atenção integral desde a gestação até a adolescência, incluindo acompanhamento do crescimento, imunização, apoio à amamentação e aconselhamento familiar (BRASIL, 2015). Apesar dos avanços em indicadores de saúde nos últimos 30 anos, o desenvolvimento infantil permanece negligenciado. Pesquisa nacional com mais de 13 mil cuidadores mostrou que apenas 43% receberam orientação sobre desenvolvimento infantil e 30% ainda utilizam práticas punitivas, evidenciando a necessidade de fortalecer ações de promoção do desenvolvimento infantil e de práticas parentais positivas (BRASIL, 2023).

Nesse contexto, o Ministério da Saúde adotou a abordagem *Care for Child Development* (CCD), desenvolvida por UNICEF/OMS e baseada no *Nurturing Care Framework*, já implementada em mais de 50 países (WHO, 2012; WHO, 2018). Na América Latina e Caribe, está presente desde 2012 em 12 países, onde profissionais de diversos setores treinados na abordagem CCD orientam famílias por meio de brincadeiras e comunicação responsiva para estimular o desenvolvimento infantil (AHUN; ABOUD; WAMBOLDT; YOUSAFZAI, 2023). No Brasil, foi incorporado ao Programa Criança Feliz (PCF) desde 2016, como uma ação de assistência social voltada a famílias em situação de vulnerabilidade por meio de visitas domiciliares (BUCCINI et al., 2023).

O CCD tradicional prevê curso teórico-prático presencial de 40 horas, o que limita a formação em larga escala na APS no Brasil. Então, o Ministério da Saúde, em parceria com a UFMG e a OPAS, lançou em 2024 o Projeto Cuidados para o Desenvolvimento da Criança na APS (CDC-APS), que forma profissionais das ESF e equipes e-Multi por meio de abordagem híbrida, combinando curso teórico EAD e módulos práticos presenciais. O projeto visa integrar o CDC à rotina da APS, fortalecendo o cuidado centrado na família, a promoção do desenvolvimento infantil e a articulação entre serviços.

Considerando a importância da governança, institucionalização de políticas para a primeira infância e um modelo de formação capaz de reduzir desigualdades regionais, este relato de caso descreve a implementação do CDC-APS, apresenta resultados preliminares e discute seus desafios e perspectivas.

2. METODOLOGIA

Trata-se de relato da experiência de implementação do Projeto CDC-APS, iniciado em fevereiro de 2025. A execução ocorreu em quatro unidades articuladas para assegurar adaptabilidade, escala e qualidade.

Na primeira etapa, a UFMG revisou os materiais originais do CCD, já traduzidos pelo PCF, adaptando-os à realidade da APS no Brasil e atualizando referências (WHO, 2012; LUCAS; RICHTER; DAELMANS, 2018). Esse processo resultou em um e-book de 120 páginas, com consultas reais e simuladas e videoaulas de especialistas (https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/pasta//BV/Material_dos_Cursos/Cuidados_para_o_Desenvolvimento_da_crianca_na_APS/Modulo). O conteúdo revisado e adaptado compôs o curso teórico remoto autoinstrucional de 30 horas, ofertado pelo NESCON-UFMG na plataforma UNA-SUS (Universidade Aberta do SUS), de acesso livre a profissionais de saúde de nível superior, com meta de 20 mil participantes (https://www.unasus.gov.br/cursos/curso/47054).

Quadro 1 – Conteúdos do e-book e curso remoto

Unidade	Conteúdo
Introdução	Fatores de risco e proteção para o desenvolvimento na primeira infância; Programas de intervenção para o desenvolvimento na primeira infância; A abordagem Cuidado para o Desenvolvimento Infantil (CDC); CDC e as políticas e programas da primeira infância no Brasil.
1. Cuidado Responsivo	Teoria do vínculo e apego; "Olhe, pergunte e ouça: identifique as práticas de cuidado"; Cumprimente e aconselhe: melhore as práticas de cuidado.
2. Desenvolvimento Infantil e Brincadeira	Desenvolvimento infantil; A importância de brincar; Estratégias para brincar e se comunicar com crianças por faixa etária.
3. Aplicando a Abordagem CCD	CDC - Passo a passo (exercícios em vídeo).
4. Situações Desafiadoras	Obstáculos para estabelecer o cuidado responsivo; Depressão materna; Violência contra crianças; Crianças com deficiência; Abordagem CDC em situações desafiadoras.

Fonte: Abordagem Cuidados para o desenvolvimento da criança na atenção primária a saúde - UNASUS

Na segunda etapa, foram credenciados 32 serviços públicos de saúde especializados no desenvolvimento infantil em todos os estados e no Distrito Federal, para funcionarem como Centros de Apoio (CAE-CDC). Em cada CAE-CDC, 3 profissionais receberam uma formação teórico-prática presencial de 32 horas (20 teóricas e 12 práticas),

utilizando o e-book, para se tornarem facilitadores da formação prática dos profissionais da APS. Formaram-se 86 facilitadores estaduais entre abril e maio de 2025.

A terceira etapa consiste na formação prática complementar de 8 horas para profissionais da APS que concluíram o curso EAD, realizada nos CAE-CDC sob supervisão dos facilitadores. Por meio do monitoramento da plataforma e da articulação entre referências técnicas estaduais, capitais e gestores municipais, os profissionais da APS são convidados a participar dessa etapa. A adesão deve ser pactuada e apoiada pelos gestores, já que esses profissionais se tornarão tutores municipais na abordagem CDC-APS, apoiando a implementação do CDC na rotina das equipes. A meta é formar 2.700 tutores municipais até 2026.

Por fim, o monitoramento e avaliação da implementação utilizam métodos quantitativos (pré e pós-testes, questionários de satisfação e autoeficácia) e qualitativos (entrevistas e grupos focais), para medir ganho de conhecimento, aceitação, fidelidade de implementação e identificar desafios e boas práticas, visando o aprimoramento dos processos de formação.

3. RESULTADOS

Desde o lançamento nas plataformas NESCON-UFMG/UNASUS em fevereiro até agosto de 2025, o curso CDC-APS recebeu mais de 33 mil inscrições e cerca de 3 mil profissionais concluíram a formação EAD e os demais encontram-se ativos na plataforma. O perfil dos concluintes mostra predominância de mulheres (76,3%), profissionais autodeclarados pretos/pardos (56%), maior adesão das regiões Nordeste (38,6%) e Sudeste (22,9%) e maioria atuante no SUS (60%). Em relação às categorias profissionais, destacam-se enfermeiros (37%) e médicos (35%). Chama a atenção que mais da metade dos profissionais haviam se formado há menos de 5 anos (57,4%) e que 38% dos concluintes nunca haviam recebido formação em desenvolvimento infantil ou a haviam feito há mais de 5 anos.

Na avaliação de 2.458 participantes, 75% relataram ter aplicado o conteúdo em seu trabalho, 82,5% consideraram o curso pertinente, 88% afirmaram ter aprendido muito e 91% recomendariam a outros profissionais. Apesar disso, apenas 21% acessaram o curso do local de trabalho e a maioria relatou que compromissos profissionais dificultaram sua participação.

Desde julho de 2025, até o momento da redação desse artigo, cerca de 200 profissionais foram indicados para realizar a formação prática complementar na abordagem CDC-APS, embora haja heterogeneidade na adesão entre estados, capitais e municípios.

Tabela 1 – Características dos profissionais que concluíram o curso remoto do CDC até agosto de 2025 (n=3142)

Categorias	Características	N (%)
Gênero	Feminino	2390 (76,3)
	Masculino	735 (23,5)
Cor/raça da pele	Parda	1559 (49,8)
	Branca	1285 (41,0)
	Preta	196 (6,2)
	Amarela	59 (1,8)
	Indígena	29 (0,9)
Categoria profissional	Enfermeiros(as)	1164 (37,0)
	Médicos	1103 (35,1)
	Outras profissões da saúde*	875 (27,8)
Tempo de formado	< 1 ano	1037 (33,6)
	1 a 5 anos	736 (23,9)
	> 5 anos	1313 (42,5)
Tipo de serviço	Equipes de Saúde da Família (ESF)*	1382 (43,9)
	Equipes multiprofissionais (e-Multi)*	352 (11,2)
	Serviços de referência em saúde da criança (SUS)	117 (3,7)
	Equipe complementar de saúde mental infantil (SUS)	30 (0,9)
	Outros serviços	1261(40,1)
Regiões Brasileiras	Norte	528 (18,8)
	Nordeste	1,082 (38,6)
	Centro-Oeste	511 (18,2)
	Sudeste	643 (22,9)
	Sul	39 (1,4)
Capacitação em Desenvolvimento Infantil (Há quanto tempo recebeu?)	Nunca	678 (24,2)
	< 1 ano	761 (27,1)
	1-5 anos	765 (27,3)
	5 anos	388 (13,8)

Fonte: Abordagem Cuidados para o desenvolvimento da criança na atenção primária a saúde - UNASUS
*fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, nutricionistas, dentistas, assistentes sociais, educadores físicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O expressivo número de inscritos e concluintes no curso EAD evidencia o interesse dos profissionais pelo desenvolvimento infantil, a efetividade da divulgação e a mobilização de gestores e entidades de classe. Todos os inscritos têm até março/2026 para concluírem o curso, permitindo aumentar ainda mais a capilaridade do curso nos territórios. O público-

alvo foi atingido de forma satisfatória, especialmente as categorias médica e de enfermagem, mas também baixa adesão de equipes multiprofissionais e grandes disparidades regionais. Boa parte dos profissionais estavam em início de carreira, o que pode indicar a necessidade e o interesse pela educação continuada.

A avaliação indica que o curso é pertinente e aplicável à prática, embora a maioria não o tenha realizado no local de trabalho, refletindo fragilidades no apoio da gestão. Entre os entraves estão a sobrecarga de trabalho, o excesso de formações ofertadas e a limitada priorização do tema pelos gestores. A literatura aponta que a disseminação e implementação de práticas baseadas em evidências exigem não apenas materiais de qualidade, mas também estrutura de suporte, acompanhamento e governança, o que reforça a importância de planejamento estruturado da educação permanente em saúde, alinhado à PNAISC (AHUN et al., 2023; BUCCINI et al., 2023).

A formação prática complementar é essencial para consolidar a abordagem CDC. Contudo, enfrenta barreiras como falta de apoio institucional, custos de deslocamento e concentração dos centros nas capitais, o que configuram limitações concretas dessa estratégia e exige revisão sob a perspectiva de sustentabilidade e continuidade do processo formativo.

O modelo adotado combinou evidências do CCD da OMS/UNICEF (WHO, 2012; WHO, 2018) com um arranjo de gestão e governança em rede, envolvendo referências técnicas estaduais e gestores municipais, para garantir padronização, supervisão e capilaridade. A implementação do Projeto CDC-APS destaca o papel estratégico do ensino a distância aliado à prática supervisionada na redução de assimetrias regionais e qualificação em larga escala. No entanto, a expansão pode gerar variações na aplicação da metodologia, exigindo vigilância constante para assegurar qualidade. Apesar dos desafios, os achados iniciais sugerem que a integração entre inovação pedagógica, coordenação intergestores e aderência às evidências científicas pode constituir um caminho sólido para qualificar políticas públicas voltadas à primeira infância no Brasil.

REFERÊNCIAS

AHUN, M. N.; ABOUD, F.; WAMBOLDT, C.; YOUSAFZAI, A. K. **Implementation of UNICEF and WHO's care for child development package: lessons from a global review and key informant interviews.** Frontiers in Public Health, v. 11, 1140843, 2023. Disponível em:

https://journals.plos.org/globalpublichealth/article?id=10.1371/journal.pgph.0001542. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria GM/MS nº 1.130, de 5 de agosto de 2015. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC).** Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1130_05_08_2015.html. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resumo Executivo – **Projeto PIPAS 2022: Indicadores de desenvolvimento infantil integral nas capitais brasileiras** [versão eletrônica]. Brasília: Ministério da Saúde; Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2023. 40 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/projeto_pipas_2022_resumo_executivo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

BUCCINI, Gabriela et al. **Pathways to scale up early childhood programs: a scoping review of Reach Up and Care for Child Development**. PLOS Global Public Health, v. 3, n. 8, e0001542, 2023. Disponível em: https://journals.plos.org/globalpublichealth/article?id=10.1371/journal.pgph.0001542. Acesso em: 12 mar. 2025.

GIOVANELLA, Ligia et al. **Cobertura da Estratégia Saúde da Família no Brasil: o que nos mostram as Pesquisas Nacionais de Saúde 2013 e 2019**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 26, p. 2543-2556, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/SMZVrPZRgHrCTx57H35Ttsz/. Acesso em: 12 mar. 2025.

LUCAS, J. E.; RICHTER, L. M.; DAELMANS, B. **Care for Child Development: an intervention in support of responsive caregiving and early child development**. Child: Care, Health and Development, v. 44, n. 1, p. 41-49, 2018. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/cch.12544. Acesso em: 12 mar. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Care for child development: improving the care of young children**. Geneva: WHO, 2012. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789241548403. Acesso em: 12 mar. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential**. Geneva: WHO. Acesso em: 12 mar. 2025.

Sobre os autores

Rafael Reis Kucaniz
Cursa o 10º período de Medicina na UFMG e integra o projeto CDC-APS.

Email: rafaelreisk@gmail.com

Laura Marques de Paiva e Krauss
Cursa o 10º período de Medicina na UFMG e integra o projeto CDC-APS.
Email: laura_mkrauss@hotmail.com

Rachel de Carvalho Ferreira
Fisioterapeuta com doutorado em Ciência da Reabilitação pela UFMG e Pós-Doutorado em andamento na mesma instituição. Membro de um grupo de estudos em atenção primária e integrante do projeto CDC-APS.
Email: rcffisio2016@gmail.com

Rita de Cássia Rebouças Rodrigues
Psicóloga, doutoranda e mestre em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua na equipe multiprofissional de Atenção Primária à Saúde (eMulti) da Prefeitura Municipal de Icapuí-CE e integra o projeto CDC-APS.
Email: ritareboucas@hotmail.com

Sônia Isoyama Venâncio
Médica com mestrado e doutorado em Nutrição em Saúde Pública pela USP. Atualmente, é Coordenadora de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente no Ministério da Saúde.
Email: sonia.venancio@saude.gov.br

Claudia Regina Lindgren Alves
Médica pediatra com mestrado, doutorado e pós-doutorado pela UFMG e USP. É coordenadora de um grupo de estudos em atenção primária na UFMG, do Projeto CDC-APS e bolsista de produtividade do CNPq.
Email: lindgrenalves@gmail.com

Licença de acesso livre

A ESUD | CIESUD | SIGATEC utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

PAPO COM IA.IÁ: COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA EDUCAÇÃO

Elton Vinicius Silva
Instituto Federal do Espírito Santo

Marcos Vinícius Forecchi Accioly
Instituto Federal do Espírito Santo

Rutinelli da Penha Fávero
Instituto Federal do Espírito Santo

RESUMO. A Inteligência Artificial (IA) generativa transforma radicalmente a educação, exigindo novos paradigmas de formação docente. Este relato analisa a experiência Papo com IA.IÁ, comunidade virtual de aprendizagem desenvolvida no Instituto Federal do Espírito Santo, como modelo para apropriação crítica da IA no contexto educacional. Fundamentada nos conceitos de Inteligência Coletiva e Comunidades Virtuais de Aprendizagem, e na necessidade de um Letramento Crítico de IA que transcenda o domínio meramente técnico, a iniciativa promoveu 45 encontros síncronos semanais entre agosto de 2024 e agosto de 2025, totalizando mais de 28 horas de interações documentadas e envolvendo 121 educadores de 7 estados brasileiros. A metodologia colaborativa, com pautas construídas coletivamente, estimulou o compartilhamento de experiências práticas. Os resultados apontam uma evolução na percepção docente, do receio inicial ao reconhecimento das potencialidades pedagógicas da IA. a análise temática das discussões revelou focos recorrentes em integridade acadêmica, acessibilidade e a necessidade de políticas institucionais. Como produtos concretos, a iniciativa gerou um portal online, que funciona como repositório de recursos educacionais, e uma comunidade de prática com mais de 200 membros ativos. A experiência demonstra que comunidades virtuais podem catalisar a transformação digital, oferecendo um modelo replicável para o desenvolvimento de competências em tecnologias emergentes, promovendo um amadurecimento coletivo que avança do uso instrumental para uma compreensão ética e aprofundada.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Formação Docente. Comunidades Virtuais. Educação a Distância. Transformação Digital.

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) emerge como catalisador da transformação digital educacional na atualidade, reconfigurando os processos de ensino-aprendizagem e demandando urgente reestruturação na formação docente. Mauricio, Pareschi e Mill (2023) alertam que a transformação do ciberespaço pela IA representa desafio sem precedentes para educadores, exigindo desenvolvimento de competências digitais complexas que

CC BY

transcendem o domínio técnico das ferramentas. Segundo Lévy (1999), a cibercultura potencializa o compartilhamento de ideias e a construção coletiva de conhecimento, deslocando concepções tradicionais de comunidade para redes sociais complexas onde o fluxo de recursos e associações se torna dinâmico.

A experiência relatada ancora-se na interseção de três eixos conceituais, sendo eles: a Inteligência Coletiva definida por Lévy (1999) como um saber distribuído potencializado pela interação em rede na cibercultura, onde comunidades se transmutam em redes sociais que mobilizam conhecimento de forma orgânica. Nesse cenário, surgem as Comunidades Virtuais de Aprendizagem, conceituadas por Silva (2006) como agrupamentos com propósitos pedagógicos claros, nos quais o conhecimento é construído através da colaboração e interatividade mediadas por tecnologias digitais. A participação efetiva nesses espaços demanda o desenvolvimento de Letramento Crítico de IA, que transcende o letramento digital tradicional (Buckingham, 2019), envolvendo a capacidade de interagir conscientemente com sistemas de inteligência artificial, avaliar criticamente seus resultados, identificar vieses algorítmicos e utilizar a IA como ferramenta de amplificação cognitiva sem substituir o pensamento crítico humano. Esta perspectiva alinha-se aos saberes necessários para educação do futuro propostos por Morin (2000), especialmente a capacidade de lidar com incertezas e complexidades inerentes às tecnologias emergentes.

Neste cenário, a iniciativa proposta surge como um modelo inovador de desenvolvimento profissional, atuando como espaço semanal para compartilhar experiências e refletir criticamente sobre IA na educação. O objetivo deste relato é analisar a experiência desta iniciativa como modelo de apropriação crítica de tecnologias de IA na educação, descrevendo sua implementação, evolução e possíveis impactos na formação de educadores para navegação da transformação digital contemporânea.

2 METODOLOGIA

A experiência pode ser entendida como uma comunidade virtual de aprendizagem, semanal e aberta, criada em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para apoiar a apropriação crítica do uso de Inteligência Artificial (IA) na educação. Entre agosto de 2024 e agosto de 2025, foram realizados encontros síncronos,

com pauta colaborativa, registro integral (gravações, transcrições e resumos por encontro) e curadoria pública em portal específico da iniciativa.

2.1 Contexto da Experiência

A iniciativa aqui relatada é uma comunidade virtual de aprendizagem, semanal e aberta, criada em uma instituição da Rede Federal para apoiar a apropriação crítica do uso de Inteligência Artificial (IA) na educação. O objetivo deste relato é analisar a experiência desta iniciativa como modelo de apropriação crítica de tecnologias de IA, descrevendo sua implementação, evolução e possíveis impactos na formação de educadores para a transformação digital contemporânea. Entre agosto de 2024 e agosto de 2025, foram realizados encontros síncronos semanais, com pauta colaborativa, registro integral e curadoria pública em um portal online específico.

2.2 Estrutura e dinâmica dos encontros

Os encontros realizaram-se semanalmente às quintas-feiras, em formato síncrono via webconferência, das 15h às 15h45. A duração planejada era de 45 minutos, mas a duração média real foi de 49,3 minutos por encontro. Cada sessão iniciava com um brainstorming coletivo para a definição da pauta, garantindo responsividade às necessidades emergentes dos participantes e materializando princípios da inteligência coletiva. Durante os encontros, os participantes discutiam e experimentavam ferramentas de IA generativa por meio de demonstrações práticas, análises comparativas e debates sobre práticas pedagógicas.

2.3 Caracterização dos participantes

A experiência mobilizou um público com grande diversidade institucional e geográfica. O perfil dos participantes incluiu professores de educação básica, docentes do ensino superior, pesquisadores, estudantes de pós-graduação e gestores educacionais. A representação institucional abrangeu múltiplos campi da instituição proponente, universidades federais e estaduais, secretarias municipais de educação e instituições privadas. O alcance geográfico estendeu-se por 7 estados brasileiros.

2.4 Coleta e sistematização de dados

A experiência priorizou a documentação contínua e transparente. Os procedimentos incluíram a gravação integral de 44 sessões, a transcrição de 35 encontros via IA e anotações detalhadas realizadas pelos coordenadores em todos os encontros. Todos os materiais foram organizados e disponibilizados publicamente no repositório digital da iniciativa. Cada encontro gerou artefatos como: resumo executivo gerado por IA, links para recursos discutidos, gravação integral, imagem dos participantes e imagem temática criada colaborativamente.

3 RESULTADOS

3.1 Padrões de participação e engajamento

Ao longo de um ano, foram realizadas 45 sessões únicas, totalizando 28 horas e 44 minutos de interações documentadas e envolvendo 121 participantes únicos. A média foi de 8 participantes por encontro, com um mínimo de 2 e máximo de 15. Identificaram-se diferentes perfis de participação: um núcleo coordenador (2 servidores, com 97,8% de presença), um núcleo ativo (15 participantes, >60% de presença), participantes regulares (35 pessoas, entre 20% e 60% de presença) e participantes eventuais (71 pessoas, <20% de presença).

3.2 Evolução da Comunidade: As Três Fases da Apropriação

A análise dos encontros revelou uma trajetória evolutiva em três fases:

- **Fase Exploratória (Encontros 1-15):** Foco na desmistificação da IA e superação de resistências, com participantes expressando receios como "medo de ser substituído" e "preocupação com plágio". As discussões centraram-se em demonstrações básicas e conceitos fundamentais.
- **Fase de Apropriação (Encontros 16-30):** Transição para a experimentação ativa, com educadores compartilhando casos de uso concretos, como criação de materiais didáticos e automação de feedback. Um vocabulário técnico

compartilhado emergiu, com discussões sobre "engenharia de prompts" e "alucinações de IA".

- **Fase Reflexiva (Encontros 31-45):** Caracterizada por discussões críticas aprofundadas sobre implicações éticas, sociais e pedagógicas da IA, abordando temas como autoria, avaliação e políticas institucionais.

3.3 Análise temática das discussões

A análise das transcrições revela questões recorrentes que mobilizaram a comunidade, como: Ética e Integridade Acadêmica; Equidade e Inclusão; Formação Estudantil para o uso crítico da tecnologia; e a necessidade de Políticas Institucionais claras. Tematicamente, destacaram-se o uso de IA para criação multimídia, a integração com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, o uso de IA para acessibilidade e a automação de processos administrativos.

4 DISCUSSÃO

Os resultados indicam que o formato de encontros semanais mediados foi eficaz para consolidar uma comunidade de prática com curadoria e registro sistemático. A cultura de documentação (gravações, imagens, informação pública) não apenas viabiliza evidências auditáveis, mas também potencializa o reuso didático do material, fortalecendo a contribuição da experiência para a transformação digital na Educação a Distância. Embora o alcance tenha sido alto, os dados de engajamento sugerem que há espaço para desenvolver estratégias de fidelização e retenção, visando converter participantes eventuais em regulares. A evolução da comunidade em três fases — da desmistificação à reflexão crítica — demonstra um amadurecimento coletivo na apropriação da tecnologia, que transcende o simples uso instrumental e avança para uma compreensão pedagógica e ética aprofundada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência realizada demonstra que a transformação digital na educação não depende exclusivamente de grandes investimentos em infraestrutura ou treinamentos

formais massivos. Comunidades de prática autoorganizadas, apoiadas em modelo de baixo custo operacional, fundamentado no design participativo e na documentação sistemática, podem não apenas a adoção de ferramentas, mas um amadurecimento coletivo na apropriação tecnológica. A transição observada, de uma fase exploratória marcada por receios para uma fase reflexiva de debates críticos, evidencia o potencial do modelo para promover um letramento em IA que transcende o uso instrumental.

As evidências coletadas sugerem implicações práticas e direcionamentos futuros para a iniciativa e para o campo da formação docente. Para continuidade e expansão da iniciativa, planejamos formalização como programa de extensão com certificação, desenvolvimento de trilhas formativas estruturadas para diferentes níveis de competência, criação de rede interinstitucional de comunidades de prática em IA educacional e elaboração de *framework* capaz de mensurar impacto das práticas mediadas por IA na aprendizagem estudantil, fechando o ciclo de inovação pedagógica.

A experiência com o "Papo com IA.IÁ" projeta um cenário onde educadores não são meramente substituídos pela IA, mas assumem o papel de curadores e mediadores de um processo de amplificação cognitiva, usando a tecnologia de forma crítica e com reflexão coletiva para criar experiências de aprendizagem mais ricas, personalizadas e inclusivas. A transformação digital revelou-se não como uma imposição tecnológica, mas como uma jornada coletiva de descoberta e reinvenção pedagógica, validada pela metodologia de encontros abertos e pautas emergentes. Em um momento histórico em que a velocidade da mudança tecnológica desafia estruturas educacionais tradicionais, experiências como esta apontam caminhos possíveis para navegação colaborativa da complexidade, mantendo o humano no centro do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRITO, L. H. S.; PANIAGO, M. C. L. **Inteligência Artificial (IA) no trabalho docente**: ChatGPT, aliado ou vilão?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 20., 2023, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: UFMS, 2023.

BUCKINGHAM, D. **The Media Education Manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MAURICIO, G. C.; PARESCHI, C. Z.; MILL, D. **Formação de professores para o século XXI**: uma breve reflexão sobre educação híbrida, ciberespaço e TDIC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 20., 2023, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: UFMS, 2023. p. 1-10.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. São Paulo: Loyola, 2006.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

EXPANSÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: DA PROTEÇÃO SOCIAL AO LIVRE MERCADO

EXPANSION AND REGULATION OF DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL: FROM SOCIAL PROTECTION TO THE FREE MARKET

EXPANSIÓN Y REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL: DE LA PROTECCIÓN SOCIAL AL LIBRE MERCADO

Igor Jean Viana Da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO. O presente trabalho investiga a regulação da Educação a Distância (EAD) no Brasil, partindo do problema de que sua evolução não constitui um processo meramente técnico, mas um campo de disputas hegemônicas. O objetivo é analisar a transição paradigmática na legislação federal da EAD ao longo de quase três décadas, demonstrando o deslocamento de um modelo de proteção social para um de livre mercado, e a subsequente reação regulatória. Para tanto, emprega-se a metodologia de análise documental, tendo como corpus a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e os quatro principais decretos que regulamentaram seu Artigo 80: o de 1998, o de 2005, o de 2017 e o mais recente, de 2025. Os resultados revelam que o marco inicial de 1998 estabeleceu um paradigma de proteção social, com forte controle estatal e ênfase em mecanismos de garantia de qualidade, como a obrigatoriedade de exames presenciais. A análise demonstra que o decreto de 2005 iniciou uma fase de transição ao introduzir mecanismos para a expansão, como os polos de apoio presencial, que foram radicalmente flexibilizados pelo decreto de 2017. Este último consolidou o paradigma de livre mercado ao delegar às instituições a competência para criar polos, o que fomentou uma expansão sem precedentes e gerou consequências que motivaram uma forte reação estatal no decreto de 2025, com a retomada de controles e a vedação da oferta de determinados cursos. Conclui-se que o modelo de EAD no Brasil é o resultado transitório de um pêndulo regulatório, refletindo o conflito contínuo entre a concepção da educação como um direito social a ser protegido pelo Estado e como um serviço a ser explorado pelo mercado.

Palavras-chave: Educação a Distância. Regulação. Políticas Públicas. Financeirização.

ABSTRACT. This paper investigates the regulation of Distance Education (DE) in Brazil, based on the problem that its evolution is not a merely technical process, but a field of hegemonic disputes. The objective is to analyze the paradigmatic transition in federal legislation for DE over nearly three decades, demonstrating the shift from a social protection model to a free-market one, and the subsequent regulatory reaction. To do so, a document analysis methodology is employed, with its corpus consisting of the 1996 Law of Directives and Bases for Education and the four main decrees that regulated its Article 80: those of 1998, 2005, 2017, and the most recent one from 2025. The results reveal that the initial 1998 framework established a social protection paradigm, with strong state control and an emphasis on quality assurance mechanisms, such as mandatory in-person examinations. The analysis shows that the

CC BY

2005 decree initiated a transition phase by introducing mechanisms for expansion, such as in-person support centers (polos), which were radically liberalized by the 2017 decree. The latter consolidated the free-market paradigm by delegating to the institutions the authority to create these centers, which fostered unprecedented expansion and generated consequences that prompted a strong state reaction in the 2025 decree, with the resumption of controls and the prohibition of certain courses. It is concluded that the DE model in Brazil is the transient result of a regulatory pendulum, reflecting the continuous conflict between the conception of education as a social right to be protected by the State and as a service to be exploited by the market.

Keywords: Distance Education. Regulation. Public Policies. Financialization.

RESUMEN. El presente trabajo investiga la regulación de la Educación a Distancia (EAD) en Brasil, partiendo del problema de que su evolución no constituye un proceso meramente técnico, sino un campo de disputas hegemónicas. El objetivo es analizar la transición paradigmática en la legislación federal de la EAD a lo largo de casi tres décadas, demostrando el desplazamiento de un modelo de protección social hacia uno de libre mercado, y la subsiguiente reacción regulatoria. Para ello, se emplea la metodología de análisis documental, teniendo como corpus la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996 y los cuatro principales decretos que reglamentaron su Artículo 80: el de 1998, el de 2005, el de 2017 y el más reciente, de 2025. Los resultados revelan que el marco inicial de 1998 estableció un paradigma de protección social, con un fuerte control estatal y énfasis en mecanismos de garantía de calidad, como la obligatoriedad de exámenes presenciales. El análisis demuestra que el decreto de 2005 inició una fase de transición al introducir mecanismos para la expansión, como los polos de apoyo presencial, que fueron radicalmente flexibilizados por el decreto de 2017. Este último consolidó el paradigma de libre mercado al delegar a las instituciones la competencia para crear polos, lo que fomentó una expansión sin precedentes y generó consecuencias que motivaron una fuerte reacción estatal en el decreto de 2025, con la reanudación de controles y la prohibición de la oferta de determinados cursos. Se concluye que el modelo de EAD en Brasil es el resultado transitorio de un péndulo regulatorio, que refleja el conflicto continuo entre la concepción de la educación como un derecho social a ser protegido por el Estado y como un servicio a ser explotado por el mercado.

Palabras clave: Educación a Distancia. Regulación. Políticas Públicas. Financialización.

1 INTRODUÇÃO

No final dos anos 90, o professor Darcy Ribeiro fez um alerta premonitório: "[...] se o ensino à distância se converter em máquina de fazer dinheiro, como ocorre com a maioria das escolas privadas, será um desastre" (Ribeiro, 1997, p. 486). Naquele momento, no bojo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que regulamentou a Educação a Distância em seu Artigo 80 (Brasil, 1996), o Zeitgeist que pairava sobre a modalidade alinhava-se à visão de Ribeiro: um instrumento de democratização capaz de levar o ensino a todos os cantos desse imenso Brasil (Ribeiro, 1997).

Nas quase três décadas que se seguiram, "sob a alegação de democratizar o ensino e promover a educação continuada" (Costa, 2019, p. 320), a educação a distância se desenvolveu, com quatro decretos federais buscando regulamentar o Artigo 80 da LDB. Cada um desses textos normativos, contudo, é um produto de seu tempo, refletindo as disputas de poder e os interesses hegemônicos de cada período. O presente trabalho,

recorte de uma pesquisa de mestrado sobre a financeirização do ensino superior, tem como objetivo analisar como a regulação da Educação a Distância no Brasil se modificou ao longo do tempo.

Para tanto, argumenta-se que houve uma transição de um paradigma de proteção social para um modelo de livre mercado, processo que será demonstrado a partir da análise dos quatro decretos que regulamentaram a EAD no país: o de 1998, o de 2005, o de 2017 e o mais recente, de 2025.

A importância deste estudo assenta-se na necessidade de compreender a origem do modelo atual de educação a distância no Brasil, à luz dos debates sobre o mais recente Marco Regulatório para o setor. Longe de ser um produto da evolução inevitável de forças tecnológicas, demonstra-se que o formato da EAD no Brasil é fruto de conflitos e pressões regulatórias ao longo de quase 30 anos. Trazer à luz essa linha do tempo, portanto, é revelar que o modelo atual não foi um destino, mas uma construção política, oferecendo subsídios críticos para os debates contemporâneos.

2 REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Embora a regulamentação da Educação a Distância (EAD) no Brasil seja um fenômeno relativamente recente, a modalidade em si possui uma longa trajetória no país. Desde as primeiras décadas do século XX, iniciativas baseadas em ensino por correspondência, já buscavam oferecer formação profissional e supletiva (Bielschowsky, 2017).

Nas décadas seguintes, o rádio e a televisão também foram mobilizados para projetos educacionais de grande alcance, como o Telecurso. Até meados dos anos 90, a EAD operava em uma espécie de limbo legal (Gomes, 2010): era uma realidade prática, mas carecia de reconhecimento e equivalência formal dentro da estrutura da educação nacional.

O grande ponto de virada ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394 de 1996. Pela primeira vez na história, a principal lei da educação brasileira reconhecia formalmente a EAD como uma modalidade válida para todos os níveis de ensino (Gomes, 2010). O Artigo 80 da LDB estabeleceu que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a

distância, em todos os níveis e modalidades de ensino [...]" (Brasil, 1996). Esta inclusão legitimou a EAD e a inseriu no centro do sistema educacional.

É fundamental compreender que o espírito do Artigo 80 estava imerso no contexto de redemocratização e universalização do acesso à educação que marcou o debate da LDB. Sob a forte influência de pensadores como Darcy Ribeiro (Gomes, 2010), a EAD foi concebida não como uma oportunidade de mercado, mas como um poderoso instrumento de política pública. A visão era a de uma ferramenta estratégica para superar as imensas barreiras geográficas e sociais do Brasil, levando educação de qualidade a locais remotos e a públicos que, de outra forma, estariam excluídos do sistema.

Foi sob essa ótica de "proteção social" e de educação como um direito a ser expandido pelo Estado que se construiu o primeiro esforço de regulamentação, materializado no decreto que se analisará a seguir. Um exemplo dessa visão foi a criação do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), oferecendo cursos de grandes Universidades como a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na modalidade EaD (Bielschowsky, 2017, p.24).

Em escala federal, essa concepção de EAD como política de Estado ganhou sua maior expressão com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800 de 2006 (Arruda; Arruda, 2015, p. 327). Articulando universidades públicas e polos de apoio presencial, a UAB foi concebida para expandir e interiorizar a oferta de ensino superior, com o objetivo prioritário de oferecer “cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006 apud Arruda; Arruda, 2015, p. 328), atuando em uma lógica de política pública distinta da expansão comercial.

2.1 O decreto de 1998 (Regulamentação)

A regulamentação da Educação a Distância no Brasil, inaugurada pelo Artigo 80 da LDB de 1996, ganhou seu primeiro contorno prático com o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (Brasil, 1998). Este documento é fundamental para compreender o paradigma que aqui denominamos "proteção social". Longe de visar a expansão mercadológica, o texto reflete a cautela do Estado diante de uma modalidade de ensino

emergente, estabelecendo mecanismos rígidos de controle para garantir sua legitimidade e qualidade.

A centralidade do Poder Público é a marca principal do decreto. Fica estabelecido que os cursos só poderiam ser ofertados por instituições "especificamente credenciadas para esse fim" (Brasil, 1998), com uma autorização limitada a cinco anos e dependente de renovação após avaliação. O Estado se posicionava, portanto, como o guardião do sistema, reservando-se o direito de fiscalizar e, se necessário, descredenciar instituições que não atendessem aos padrões de qualidade.

O pilar dessa visão de controle se materializa na exigência da avaliação. O Art. 7º determinava que a avaliação de rendimento do aluno, para fins de certificação, deveria se realizar "por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada" (Brasil, 1998). Essa obrigatoriedade ancorava a EAD em um processo físico e supervisionado, visto como a principal garantia contra a precarização e a fraude, assegurando que o diploma a distância tivesse validade nacional. O decreto de 1998 não continha mecanismos para a expansão em larga escala; seu objetivo era claro: regular, controlar e legitimar a EAD como uma política pública sob tutela estatal.

2.2 O decreto de 2005 (Modernização)

Sete anos após a norma inaugural, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), revogou seu antecessor e marcou o início de uma nova fase, que pode ser entendida como uma transição pragmática. Se por um lado o texto aprofundava a regulamentação e mantinha elementos de controle do paradigma anterior, por outro, introduzia os mecanismos que seriam a base para a futura expansão mercadológica da EAD no Brasil.

A preocupação com a qualidade, herdada do decreto de 1998, ainda é visível. A norma mantinha a obrigatoriedade dos exames presenciais e, de forma ainda mais enfática, determinava em seu Art. 4º que os resultados destes "deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância" (Brasil, 2005). O Estado reafirmava, assim, a centralidade do momento presencial como o principal fiador da seriedade acadêmica.

É neste decreto que surge o elemento-chave para a futura expansão em massa: a figura do "polo de apoio presencial" (Brasil, 2005). Pela primeira vez, a regulação previa a possibilidade de as instituições atuarem de forma descentralizada. A criação e o credenciamento de polos, embora ainda dependentes de autorização estatal, inauguraram um modelo de capilaridade que seria intensamente explorado pelo setor privado nos anos seguintes.

O decreto de 2005 representa um ponto de inflexão: ao mesmo tempo em que reforçava os controles de qualidade do paradigma da proteção social, ele criava as ferramentas que pavimentariam o caminho para a lógica de livre mercado que viria a se consolidar na década seguinte.

2.3 O decreto de 2017 (Expansão)

A transição iniciada em 2005 culminou em seu ápice com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017), que efetivamente consolidou o paradigma de livre mercado para a Educação a Distância no Brasil. Este marco regulatório representou uma ruptura fundamental com a lógica anterior, ao transferir do Estado para as próprias instituições de ensino o poder de decisão sobre a expansão, priorizando a celeridade e a desburocratização em detrimento dos mecanismos de controle prévio. Essa mudança alinha-se a um contexto mais amplo de políticas públicas que, segundo a análise de Mattos e Silva (2019), têm favorecido grandes empresas e aprofundado a mercantilização e precarização da educação no país.

A mudança mais significativa e de maior impacto foi a alteração na criação de polos de EAD (Brasileiro, 2020). Se antes a abertura de um novo polo dependia de um lento processo de autorização estatal, o novo decreto, em seu Art. 16, determinou que a criação de polos passava a ser de competência da própria instituição credenciada, bastando apenas informar ao Ministério da Educação (Brasil, 2017). Essa medida removeu o principal gargalo regulatório à expansão em larga escala, permitindo que as redes de ensino crescessem de forma exponencial.

O decreto flexibilizou as regras para parcerias (Art. 19), permitindo a associação com diversas pessoas jurídicas para a abertura de polos, e legitimou o credenciamento de instituições exclusivamente para a oferta de EAD (Brasil, 2017). A ênfase na

obrigatoriedade e prevalência dos exames presenciais, pilar dos decretos anteriores, foi diluída. Com essas mudanças, a regulação deixou de ser um instrumento de controle para se tornar uma ferramenta de fomento à expansão do capital, alinhando-se perfeitamente à lógica da financeirização da educação: “a submissão do processo educacional (seu propósito, o conteúdo, a forma [...]) aos propósitos do capital financeiro” (Yakovleva; Miglioli, 2022, p. 34). E transformando a EAD no principal motor do mercado educacional brasileiro. (Bressan; Alvim, 2024, p. 567).

A liberalização promovida pelo Decreto nº 9.057 de 2017 não foi apenas uma mudança de regras; ela desencadeou uma transformação profunda e acelerada no ensino superior brasileiro. A consequência mais imediata foi uma expansão "vertiginosa" da oferta de cursos à distância. Ao remover a necessidade de autorização prévia para a abertura de polos e ao incentivar parcerias, a norma deu sinal verde para uma verdadeira "corrida pelo ouro", beneficiando principalmente os grandes conglomerados educacionais de capital aberto, que puderam ampliar suas redes de forma agressiva e com baixo custo de investimento, consolidando um mercado cada vez mais oligopolizado (Nascimento; Cruz, 2021).

Enquanto o setor privado vivia sua expansão mais agressiva, o sistema público de EAD enfrentava outra realidade. A UAB, principal indutora da EAD pública, operou historicamente sob um modelo de fomento que a tornou “provisória”, correndo o risco de se manter como uma “ação emergencial” devido à instabilidade de seu financiamento (Arruda; Arruda, 2015, p. 329, 333). Essa precariedade foi acentuada por lacunas no fomento entre 2014 e 2018, o que “prejudicou fortemente as instituições públicas” (Oliveira; Lima, 2022, p. 7). A relação de trabalho de seus profissionais, baseada em “bolsas de estudo e pesquisa” e não em concursos, também se mostrou um ponto de fragilidade estrutural (Arruda; Arruda, 2015, p. 329), destoando da lógica de mercado que se capitalizava no mesmo período.

A expansão acelerada do setor privado, contudo, trouxe consigo intensos questionamentos sobre a qualidade da formação ofertada. Com o foco do modelo de negócio deslocado para a captação massiva de alunos em escala nacional, surgiram debates sobre a precarização do trabalho docente, a padronização excessiva do material didático e o esvaziamento da experiência formativa, dentro da lógica da “reestruturação

produtiva da era da acumulação flexível" (Antunes, 2000, p. 165). O fenômeno da "inflação de diplomas" (Bourdieu; Boltanski, 1999, p. 136), antes discutido no campo teórico, tornou-se uma preocupação concreta, à medida que o mercado de trabalho passava a questionar o valor dos certificados emitidos em um sistema focado mais em quantidade do que em qualidade. As preocupações com a qualidade, especialmente na formação de professores e em áreas da saúde, levaram a uma pressão crescente por uma nova intervenção estatal.

2.4 O decreto de 2025 (Marco Regulatório)

O Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, representa um "cavalo de pau" na política regulatória da Educação a Distância no Brasil e a mais contundente resposta aos efeitos do paradigma de livre mercado. Em vez de prosseguir com a flexibilização, o novo marco institui um regime de re-regulação focado na retomada do controle estatal e na imposição de rigorosos critérios de qualidade, efetivamente encerrando o ciclo de expansão desenfreada iniciado em 2017.

A medida de maior impacto é a intervenção direta na oferta de cursos. O Art. 9º veda explicitamente a oferta de cursos de graduação a distância para licenciaturas e para a área de saúde, com exceções já previstas (Brasil, 2025). É fundamental notar, contudo, que está vedação atinge diretamente o mercado, criando uma exceção para o setor público. O próprio decreto, em seu Art. 37, resguarda o sistema ao afirmar que suas disposições "não afastam as disposições específicas referentes [...] ao Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB" (Brasil, 2025). Com isso, o Estado protege a continuidade das licenciaturas públicas. No entanto, embora a medida resguarde o sistema, ela não soluciona suas fragilidades históricas, mantendo o risco de que a EAD pública continue a ser considerada uma "'política emergencial'" (Arruda; Arruda, 2015, p. 334).

Essa proibição atinge o núcleo do mercado privado de EAD em massa e sinaliza uma decisão política de proteger áreas consideradas estratégicas da lógica puramente mercadológica. Além disso, o decreto estabelece, pela primeira vez, percentuais mínimos obrigatórios de atividades presenciais para todos os formatos de curso, incluindo os de EAD, que devem ter, no mínimo, 10% de sua carga horária total em atividades presenciais.

O decreto também reintroduz e fortalece mecanismos de controle de qualidade que haviam sido diluídos. A avaliação presencial volta a ser um pilar central, com a exigência

de que tenha "peso majoritário na composição da nota final de cada unidade curricular" (Brasil, 2025). Adicionalmente, o Art. 6º institui a obrigatoriedade do controle de frequência dos estudantes em atividades síncronas mediadas, buscando garantir maior engajamento e acompanhamento. Para frear o modelo de expansão via parcerias de baixo custo, o Art. 29 veda o compartilhamento de um mesmo Polo EaD com outra Instituição de Educação Superior (Brasil, 2025).

O decreto de 2025 não é uma simples atualização, mas uma reconfiguração do sistema, motivada pelas consequências do modelo anterior. Ele sinaliza o fim da era do "laissez-faire" regulatório e o início de um novo capítulo na disputa hegemônica pela EAD no Brasil, onde o Estado reassume um papel interventor em nome da proteção social e da qualidade acadêmica. Contudo, uma análise mais crítica, à luz de Arruda e Arruda (2015), sugere que a nova norma, ao criar regras tão distintas, pode reforçar uma perigosa dualidade no sistema.

Corre-se o risco de consolidar uma “perspectiva, segundo a qual a educação presencial é direcionada para a formação das elites e a educação à distância é uma alternativa barata para as camadas populares” (Arruda; Arruda, 2015, p. 335). A questão que permanece é se a nova regulação, ao mesmo tempo que busca sanar os problemas de qualidade gerados pelo mercado, não acaba por solidificar uma estrutura educacional segmentada, limitando as opções de formação para a população que mais depende da flexibilidade da EAD.

3 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EAD NOS DECRETOS

A evolução da regulação da EAD no Brasil reflete-se diretamente na maneira como a própria modalidade foi conceituada em cada marco legal. A análise das definições apresentadas nos decretos de 1998, 2005, 2017 e 2025 revela uma clara mudança de paradigma, que vai de uma visão centrada nos materiais didáticos para uma compreensão mais complexa, focada nos processos de interação e nos requisitos operacionais.

O **Quadro 1**, a seguir, apresenta as definições lado a lado para facilitar a comparação.

Quadro 1 – Evolução da Definição de Educação a Distância na Legislação Brasileira

Decreto	Definição de Educação a Distância
Decreto nº 2.494/1998	"Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação."
Decreto nº 5.622/2005	"[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos."
Decreto nº 9.057/2017	"[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos."
Decreto nº 12.456/2025	"[...] processos de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos;"

Fonte: Elaboração Própria (2025).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise cronológica dos quatro principais marcos regulatórios da Educação a Distância no Brasil revela, de forma inequívoca, a trajetória de um pêndulo político e ideológico. Conforme argumentado na introdução, a regulação da EAD não se deu como uma evolução linear e técnica, mas como um campo de disputas hegemônicas, oscilando entre um paradigma de proteção social, centrado no controle estatal, e um de livre mercado, focado na expansão e na desregulamentação.

O ponto de partida, estabelecido pelo Decreto de 1998, fincou as bases da proteção social ao exigir um controle estrito do Estado, materializado na obrigatoriedade dos exames presenciais para garantir a qualidade e a validade dos diplomas. O movimento pendular iniciou-se com o Decreto de 2005, que, embora mantendo a rigidez avaliativa, introduziu o mecanismo fundamental para a expansão: a figura do "polo de apoio presencial". Foi, contudo, o Decreto de 2017 que levou o pêndulo ao seu extremo oposto, ao consolidar o

livre mercado, delegando às próprias instituições a competência para criar polos e removendo as principais amarras estatais à expansão.

As consequências desse modelo, no entanto, provocaram um novo e vigoroso movimento de volta. O Decreto de 2025 representa a reação do Estado, puxando o pêndulo de volta ao campo da intervenção e do controle. Medidas como a vedação da oferta de licenciaturas a distância e a retomada da exigência de avaliações presenciais com "peso majoritário" na nota demonstram uma clara ruptura com a lógica liberal anterior. Essa trajetória, com suas continuidades e rupturas, evidencia que o modelo atual de EAD no Brasil não é um destino, mas o resultado transitório de quase três décadas de conflitos sobre o papel da educação: se um direito a ser protegido pelo Estado ou um serviço a ser explorado pelo mercado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** SP: Cortez/ UNICAMP, 2000.

BIELSCHOWSKY, C. E. **Consórcio Cederj: A história da construção do projeto**. EaD Em Foco, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.652.

ARRUDA, E. P; ARRUDA, D.R.P. **Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L**. O diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução**. In: NOGUEIRA M. A. & CATANI, A. M. Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Presidência da República**. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASILEIRO, C. **Aula 2: Profissional em construção: entre o ideal e a realidade.** Curso de Extensão em Tutoria em EAD: Teorias e Práticas. Instituto de Matemática, Universidade Federal Fluminense, 2020.

BRESSAN, L; ALVIM, R.B. A. R. **Capítulo XV - Histórico e as novas fronteiras da financeirização do ensino superior privado no Brasil**. In: LAVINAS, Lena et al. (Org.). Financeirização: crise, estagnação e desigualdade. São Paulo: Editora Contracorrente, 2024.

COSTA, A. R. F. **Industrialização do ensino e política de educação a distância** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2019, 362 p. Ensino e aprendizagem, vol. 4.

GOMES, C.A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores).

MATTOS, M. de C. C. M.; SILVA, M.C. R. F. **Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1990 a 2018: uma Análise Histórico-Crítica**. EaD em Foco, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2019.

NASCIMENTO, L. da S.; da CRUZ, A. G**. Educação em tempos de pandemia e o fortalecimento da educação a distância no ensino superior: as oportunidades do lucrativo mercado educacional**. Germinal: Marxismo e educação em debate, v. 13, n. 1, p. 258–276, 2021.

OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. **As Políticas Públicas Estatais e o Campo da Educação a Distância: Disputas e Perspectivas em Torno da Qualidade**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 30, n. 32, p. 1-23, mar. 2022.

RIBEIRO, D. **Confissões**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

YAKOVLEVA, N., & MIGLIOLI, A. M. **Financeirização da Educação: uma síntese do problema**. Revista Fim Do Mundo, 3(7), 29–46, 2022.

Sobre o autor

Igor Jean Viana Da Silva
Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/UERJ) e membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Trabalho e Educação (GPPET/FEBF), com pesquisas sobre Educação a Distância e Financeirização do Ensino Superior. É especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD/UFF), bacharel em Administração (UNESA) e licenciado em Geografia (Centro Universitário Claretiano). Atua como professor de Geografia na educação básica.
E-mail: igorjviana@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Luciane Lima Rodrigues
Universidade do Estado da Bahia

Kathia Marise Borges Sales
Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: O artigo apresenta pesquisa em andamento que aborda a identidade profissional e os saberes docentes mobilizados por professores tutores na Educação a Distância, discutindo o reconhecimento da tutoria como prática docente no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a importância dos professores tutores no contexto dos cursos de graduação em Instituições Públicas de Ensino Superior. Esta pesquisa parte da questão central sobre como um desenho de formação pedagógica pode contribuir para a construção, reconfiguração e mobilização dos saberes docentes e da identidade profissional desses tutores. Este texto tem como objetivo apresentar um recorte do referencial bibliográfico e dos procedimentos metodológicos de investigação em andamento, vinculada a um Mestrado Profissional em Educação no estado da Bahia. O referencial teórico é fundamentado pelas seguintes categorias teóricas e respectivos autores: tutoria na UAB (BRASIL, 2006), precarização da identidade profissional dos tutores (MILL, 2023; VELOSO, 2020), identidade profissional (PIMENTA 1999; NÓVOA,1992), Saberes Docentes (TARDIF, 2017; FREIRE, 1996), saberes da docência on-line (SANTOS, 2019). O percurso metodológico fundamenta-se em uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, utilizando o método de pesquisa-formação na cibercultura, de modo a possibilitar a construção colaborativa de saberes a partir das experiências de vida e profissionais dos participantes e da pesquisadora. A proposta envolve a realização de encontros formativos on-line, planejados para promover o diálogo, a reflexão crítica e a produção coletiva de conhecimento. Espera-se que as ações desenvolvidas contribuam para o fortalecimento das experiências formativas relacionadas à docência on-line, promovendo o reconhecimento dos saberes próprios da tutoria e favorecendo a consolidação da identidade profissional desses professores. Os resultados pretendidos apontam para a valorização do trabalho docente na EaD e para a necessidade de políticas formativas que assegurem condições de atuação crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Educação a Distância. Docência On-line. Identidade Profissional. Professor Tutor. Saberes Docentes.

ABSTRACT. The article presents ongoing research that addresses professional identity and the teaching knowledge mobilized by tutor professors in Distance Education, discussing the recognition of tutoring as a teaching practice within the Open University of Brazil (UAB) system and the importance of tutor professors in undergraduate courses offered by Public Higher Education Institutions. This study is guided by the central question of how a pedagogical training design can contribute to the construction, reconfiguration, and mobilization of teaching knowledge and the professional identity of these tutors. The purpose of this text is to present a segment of the theoretical framework and the methodological procedures of the ongoing investigation, which is linked to a Professional Master's Program in Education in the state of Bahia. The theoretical framework is based on the following categories and respective authors: tutoring in the UAB (BRASIL, 2006), precariousness of tutors' professional identity (MILL, 2023; VELOSO, 2020),professional identity (PIMENTA, 1999; NÓVOA, 1992), teaching knowledge

CC BY

(TARDIF, 2017; FREIRE, 1996), and online teaching knowledge (SANTOS, 2019). The methodological approach is grounded in applied research with a qualitative perspective, using the research-training method in cyberculture, enabling the collaborative construction of knowledge based on the life and professional experiences of the participants and the researcher. The proposal involves conducting online formative meetings designed to foster dialogue, critical reflection, and the collective production of knowledge. The expected outcomes aim to strengthen formative experiences related to online teaching, promote the recognition of tutoring-specific knowledge, and support the consolidation of tutors' professional identity. The intended results also highlight the appreciation of teaching work in Distance Education and the need for training policies that ensure conditions for critical, reflective, and socially committed professional practice.

Keywords: Distance Education. Online Teaching. Professional Identity. Tutor.Teaching Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação a Distância (EaD) consolidou-se no Brasil como modalidade estratégica para a democratização do ensino superior, em especial pela interiorização da oferta de cursos de graduação e pela ampliação do acesso a públicos historicamente excluídos das universidades presenciais.

Impulsionada por políticas públicas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído em 2005. A EaD pública expandiu-se rapidamente, configurando-se como um campo educativo complexo, marcado tanto por inovações pedagógicas e tecnológicas quanto por tensões relacionadas às condições de trabalho e ao reconhecimento dos profissionais envolvidos.

Nesse cenário, a atuação do professor tutor adquire centralidade, uma vez que esse profissional desempenha funções de mediação, acompanhamento e orientação pedagógica fundamentais para a efetividade do processo formativo dos estudantes.

No entanto, apesar de sua relevância, o trabalho do tutor ainda enfrenta fragilidades e limitações, como a ausência de reconhecimento profissional, a precarização das condições de exercício da atividade e a invisibilidade de seus saberes e práticas. Esses elementos impactam diretamente a construção da identidade profissional docente e o reconhecimento dos saberes da docência on-line no contexto da educação a distância.

Este artigo, derivado de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, tem como objetivo apresentar um recorte do referencial bibliográfico e dos procedimentos metodológicos que serão desenvolvidos para a construção de uma pesquisa sobre a identidade profissional e os saberes docentes

mobilizados pelos professores tutores que atuam em cursos de graduação a distância em uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) da Bahia.

A pesquisa busca analisar as vivências pessoais e as experiências profissionais que contribuem para a construção, (re)configuração e mobilização dos saberes da docência on-line pelos professores tutores, visando compreender os fatores que contribuem para o fortalecimento de sua prática pedagógica e da identidade profissional no contexto da EaD.

O percurso metodológico da pesquisa será desenvolvido a partir de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, envolvendo professores tutores dos cursos de graduação, ofertado na modalidade a distância, numa IPES da Bahia. Com relação ao método de pesquisa, será aplicada a pesquisa-formação na cibercultura, com o propósito de construir conhecimentos para e com os professores tutores, a partir de experiências formativas de pesquisa, análises reflexivas, atividades colaborativas e interativas.

Este artigo está organizado em três seções de referencial teórico, seguidas do percurso metodológico, considerações finais e referências. No referencial teórico é abordada a concepção de tutoria no sistema UAB, a problematização do reconhecimento da tutoria como prática docente, evidenciando a precarização das condições de trabalho e o conceito da identidade profissional e os saberes que constituem a docência on-line na Educação a Distância.

2. A TUTORIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi instituído em 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. O programa surgiu com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, como resposta às demandas históricas por democratização do ensino superior público, especialmente voltado à formação inicial e continuada de professores da educação básica em municípios e regiões com baixa oferta de cursos presenciais (BRASIL, 2006).

A UAB consolidou-se como uma rede articulada de polos presenciais e cursos a distância ofertados por universidades públicas, apoiando-se em marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que já reconhecia a EaD

como modalidade legítima de ensino, e no Decreto nº 5.622/2005, que regulamentou a modalidade no Brasil.

A operacionalização do Sistema UAB envolve uma estrutura colaborativa e descentralizada, composta por diferentes instâncias e profissionais que atuam de forma integrada na concepção, implementação, acompanhamento e avaliação das ações educativas desenvolvidas na modalidade a distância. Essa organização faz parte do convênio de cooperação tripartite entre governo federal, Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e os mantenedores, que possuem competências específicas na oferta dos cursos e programas.

Conforme os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância (BRASIL, 2007), a estruturação e funcionamento dos cursos na modalidade a distância exige uma equipe multidisciplinar qualificada, que atuam em ações de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância.

A equipe docente vinculada à UAB é composta por diferentes profissionais que atuam de forma multidisciplinar, seja na produção de material, como os professores conteudistas, no planejamento e organização das disciplinas, como os professores formadores e o tutor que, de acordo com o Referencial de Qualidade para Educação a Distância (BRASIL, 2007), é compreendido como sujeito ativo na prática pedagógica.

Suas atividades podem ocorrer de forma presencial ou a distância e visam contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como no acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Ainda segundo o Referencial de Qualidade, o tutor a distância atua a partir da instituição de ensino, exercendo a mediação pedagógica com os estudantes em tempos e espaços distintos por meio do AVA e outras tecnologias digitais de informação e comunicação. Sua principal função é esclarecer dúvidas, promover a construção coletiva do conhecimento e acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem em articulação com o corpo docente.

Por sua vez, o tutor presencial atende os estudantes nos polos EaD, oferecendo suporte nas atividades individuais e em grupo, auxiliando na compreensão dos conteúdos, no uso das tecnologias educacionais e participando dos encontros presenciais obrigatórios previstos no curso.

A partir da análise dos documentos institucionais, é possível constatar que professores e tutores desempenham papéis fundamentais no processo de ensino e aprendizagem e na mediação pedagógica na EaD. Ambos exercem funções de natureza docente, ainda que sob diferentes designações e estruturas de atuação.

Nesse cenário, o reconhecimento das funções desempenhadas por cada sujeito e a valorização de seus saberes e do fazer pedagógico tornam-se elementos essenciais no desenvolvimento da política pública educacional, mas sobretudo, como campo de trabalho dos profissionais da educação.

2.1 Professores Tutores na EaD/UAB: entre a precarização da identidade profissional e a atuação docente

A consolidação do sistema UAB vem acompanhada de tensões e desafios relacionados à organização do trabalho pedagógico, à definição dos papéis profissionais e ao reconhecimento institucional dos sujeitos que atuam na mediação da aprendizagem. Entre esses sujeitos, destaca-se o professor tutor, profissional cuja atuação pedagógica é central para a efetividade da EaD, mas que, frequentemente, ocupa uma posição secundária nas estruturas institucionais.

Apesar de estar diretamente envolvido em atividades de mediação pedagógica, acompanhamento e avaliação dos estudantes, o tutor ainda enfrenta obstáculos significativos para o reconhecimento de seu trabalho como atividade docente. A falta de políticas de profissionalização, a fragmentação da prática pedagógica e a ausência de vínculos estáveis contribuem para a precarização do seu trabalho e impactam diretamente na construção de sua identidade profissional e nos saberes que sustentam sua atuação.

Para Veloso (2020), no sistema UAB, as atividades docentes são distribuídas entre diferentes profissionais, o que resulta numa divisão e fragmentação das práticas pedagógicas. Essa configuração é conceituada por Mill (2023), como polidocência e caracteriza o conjunto de profissionais envolvidos nas múltiplas dimensões do trabalho docente na EaD de maneira colaborativa e fragmentada.

Essa configuração apresenta implicações diversas. De um lado, possibilita experiências positivas, como o fortalecimento da colaboração e do compartilhamento entre os membros da equipe. De outro, evidencia aspectos negativos, relacionados à

excessiva fragmentação das atividades, que tende a reproduzir uma lógica fabril de produção em etapas, enfraquecendo a noção de totalidade do trabalho docente (Mill, 2023).

Veloso (2020), aprofunda essa discussão ao destacar que, no cerne dessa divisão e fragmentação, surge uma intensa precarização do trabalho docente. Sendo que, nesse processo, o tutor é um dos trabalhadores mais prejudicados. Além de receber uma remuneração inferior àquela destinada aos professores conteudistas e professores formadores, o tutor, na maioria das vezes, é um profissional com menor titulação e ocupa uma posição de maior vulnerabilidade no que se refere aos direitos trabalhistas, realidade evidenciada por diferentes estudos na área.

Ainda de acordo com Veloso (2020), outro aspecto preocupante reside no fato de que os tutores são profissionais que, geralmente, não possuem vínculo empregatício com a instituição e, atuando a distância, sujeitam-se a diferentes tipos de discriminação e exclusão.

Nesse cenário de fragilidades e trabalho precário, diversos obstáculos contribuem para velar o caráter docente de suas atividades, relegando-os a uma condição precarizada na estrutura pedagógica da EaD e ignoradas no ponto de vista da legislação brasileira (Veloso, 2020).

Essa configuração, ao desconsiderar a centralidade da mediação pedagógica realizada pelos tutores no processo formativo dos estudantes, compromete a valorização profissional e perpetua desigualdades no interior da polidocência. Desse modo, acentua-se a distância entre aqueles que recebem maior reconhecimento acadêmico e os que permanecem invisibilizados na engrenagem institucional da EaD.

Considerando a tutoria como prática docente, cabe compreender o contexto da ação docente na constituição da EaD como modalidade educativa que demanda mediação, orientação e acompanhamento contínuo do estudante. Nesse sentido, o trabalho do tutor não se limita a funções administrativas ou de suporte, mas envolve a organização de atividades, a mediação do conhecimento, a promoção da autonomia discente e a construção coletiva do saber.

Arruda (2020, p. 322) discute que o trabalho docente é complexo, tanto pela natureza do objeto central da docência, quanto pela trajetória da profissionalização docente. No contexto da EaD, essa complexidade se intensifica devido a fatores como a

mediação do ensino por tecnologias digitais, a diversidade de modelos de educação e a insuficiência de amparo trabalhista aos programas de EaD na esfera pública.

Sob essa perspectiva, compreender a tutoria como prática docente, exige revisitar o próprio conceito de docência. Para Veiga (2006, p. 468), a palavra docência, em sua origem etimológica, remete ao verbo latino *docere*, que significa "ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender". Esse entendimento amplia a concepção tradicional de docência, reconhecendo como educador todo aquele que participa de forma intencional e sistemática do processo educativo.

Esse reconhecimento dialoga com a perspectiva freiriana de que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador". A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). A docência, portanto, é uma construção contínua que se materializa nas experiências e práticas pedagógicas dos sujeitos.

Sob essa ótica, a atuação dos tutores na EaD deve ser compreendida como prática docente, uma vez que envolve o exercício de ensinar, orientar e mediar o processo de aprendizagem de forma intencional e sistemática. Ao mobilizar saberes pedagógicos e tecnológicos para possibilitar a construção do conhecimento, os tutores assumem funções que se alinham ao sentido originário da docência, de instruir e mostrar caminhos, e que se consolidam como prática educativa efetiva.

2.2 Identidade Profissional, Saberes Docentes e Saberes da Docência On-line

De acordo com Pimenta (1999), a identidade profissional do professor é a construção do sujeito historicamente situado, desenvolvida ao longo do tempo, em um processo que envolve reflexões contínuas sobre as práticas pedagógicas e didáticas e os significados sociais da profissão.

Este desenvolvimento é influenciado por fatores como valores pessoais, concepções de mundo, vivências e saberes, além de angústias, anseios e a própria percepção do que significa ser professor na sua vida, bem como pelas interações com outros profissionais da educação e com as instituições de ensino.

Para Nóvoa (1992), a identidade do professor está intrinsecamente interligada à sua identidade pessoal, sendo o desenvolvimento pessoal um elemento central na construção da identidade profissional docente. Um dos elementos essenciais dessa

construção, é a formação docente realizada uma perspectiva crítico-reflexiva, que estimule a autonomia de pensamento e promova dinâmicas de autoformação, nas quais o professor participe ativamente da (re)construção contínua de sua identidade pessoal e profissional.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que ser professor vai além da prática em sala de aula, envolve a construção de uma identidade profissional, capaz de unir o pessoal e o profissional em um desenvolvimento por toda a vida. A valorização da pessoa professor constitui, portanto, um fator importante na construção da identidade profissional, uma vez que o legitima como um ser existencial e não apenas como um ser epistêmico (Tardif, 2017).

Nesse percurso de constituição identitária, o docente mobiliza diferentes saberes ao longo da vida e da carreira. Para Tardif (2017), o saber do professor é singular, pois está intrinsecamente relacionado à sua identidade, vinculado a sua experiência de vida e história profissional.

Ainda segundo o autor, o saber docente é formado de vários saberes de diferentes fontes, configurando-se como um saber plural. Esses saberes são construídos e ressignificados ao longo da sua prática, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2017).

Segundo Tardif (2017), a docência se sustenta na capacidade do professor de articular, integrar e mobilizar diferentes saberes, os quais se configuram como condição para a prática profissional e para o reconhecimento social da profissão. Essa perspectiva evidencia que a identidade docente não se constrói de forma isolada, mas a partir da incorporação de múltiplas experiências e conhecimentos que se entrecruzam na vida e na carreira.

Freire (1996) aborda os saberes docentes de forma ampla e profundamente ligados à uma reflexão crítica sobre a prática educativa, que envolve um trabalho dinâmico e dialógico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para ele, a construção dos saberes docentes envolve um processo constante de reflexão sobre a prática pedagógica em exercício e as futuras práticas. Esse fazer pedagógico é continuamente analisado e ressignificado de forma autocrítica, com o objetivo de aperfeiçoar a própria prática.

Ao analisar as especificidades da EaD, que demandam práticas educativas e mediação pedagógica próprias, surge a questão de quais saberes são mobilizados pelos

professores tutores neste contexto. Santos (2019, p.95), afirma que “os saberes da docência on-line são espaços vivos e construídos no devir da cibercultura”.

Segundo a autora, a constituição destes saberes envolve o desenvolvimento de competências a partir de experiências e práticas educativas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem e nos diversos espaços de conexão na cibercultura. Santos (2019) organiza esses saberes em quatro categorias: saberes em rede, saberes da cibercultura, saberes e mediação on-line e saberes curriculares.

A mobilização desses saberes exige a capacidade de articular conhecimentos de diferentes naturezas e contextos. Nesse sentido, destacam-se a comunicação em rede, a integração dos saberes científicos aos saberes cotidianos e o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que explorem o potencial da cibercultura, por meio de recursos como o hipertexto, a interatividade, a convergência de mídias e a mobilização de redes de aprendizagem diversas (Santos, 2019).

Exercer a docência on-line na EaD exige saberes que vão além do domínio instrumental, implica também, assumir um espaço de pesquisa, de práticas críticas e reflexivas e de formação contínua, bem como atuar de forma coletiva e colaborativa, articulando conteúdos, sujeitos e instituições. Tais saberes são fundamentais para que o professor tutor construa sua autoria, criticidade e protagonismo na mediação pedagógica.

Dessa forma, compreender os saberes docentes mobilizados na docência on-line significa reconhecer que a atuação do professor tutor na EaD ultrapassa a dimensão técnica, configurando-se como um campo de produção de conhecimento, de experimentação pedagógica e de construção identitária. Esses saberes, forjados na prática e na interação com a cibercultura, revelam a complexidade do trabalho docente na modalidade e evidenciam a necessidade de que sejam legitimados como parte constitutiva da profissão.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa de que trata este artigo será desenvolvida a partir de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, envolvendo professores tutores dos cursos de graduação, ofertado na modalidade a distância, numa IPES da Bahia.

O percurso metodológico abriga os interesses, a busca e a intencionalidade do pesquisador entrelaçados com o processo formal e sistemático do desenvolvimento do

método científico. Macedo (2009, p.76) destaca que "a qualidade do conhecimento que produzimos sobre o mundo não está separada da qualidade antropossocial que queremos para o mundo".

Neste sentido, os caminhos desta pesquisa estão ligados com as experiências e intencionalidades da pesquisadora e a possibilidade de construir uma trajetória de pesquisa fundamenta na valoração das interações, dos saberes e na qualidade da construção e socialização do conhecimento e as suas implicações para a pesquisadora e os atores sociais no seu contexto de atuação profissional e social.

Como tentativa de construir maneiras de compreender como os atores sociais da pesquisa constroem seus saberes e sua identidade profissional na cultura contemporânea da cibercultura, optou-se pela pesquisa formação na cibercultura, que, enquanto metodologia de pesquisa acadêmica, permite constituir-se em contextos formativos e plurais de trabalho e aprendizagem. Este método propicia, tanto ao pesquisador quanto aos atores sociais envolvidos, a oportunidade de formar e se formar na prática da docência e da pesquisa (Santos, 2022).

Para Santos (2022), na ciberpesquisa-formação, o pesquisador, em colaboração com os praticantes culturais, vai ao encontro dos seus etnométodos, que são os seus modos de fazer, os métodos próprios de construir e ser no cotidiano da sua prática profissional, considerando o contexto cultural, social e político, bem como os desafios e dificuldades enfrentados no exercício da sua prática.

A pesquisa tem como lócus de investigação, a Unidade Acadêmica de Educação a Distância-UNEAD de uma IPES, localizada na cidade de Salvador, estado da Bahia. Conforme o Regimento Interno da UNEAD, atualizado pela Resolução do CONSU da IPES nº 1444/2020, a UNEAD é um órgão da administração superior da IPES, responsável pela administração, coordenação, assessoria, controle, supervisão e avaliação das ações relacionadas ao ensino de graduação, pós-graduação, tecnológico, projetos institucionais e ações de pesquisa e extensão na modalidade à distância, gozando de autonomia nos limites de sua competência.

A IPES foi fundada em 1983 e mantida pelo governo do estado por intermédio da Secretaria de Educação (SEC). Atualmente é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, estruturada no sistema multicampi, com 27 campi, sendo um campi sediado na

capital do estado, onde se localiza a administração central, e os demais distribuídos em importantes municípios baianos. (Site da IPES,2025).

Para a construção dos dados, em colaboração com os praticantes culturais, serão desenvolvidos dispositivos abertos de interatividade (Santos, 2019). Através de grupos focais no formato de encontro formativo on-line, por meio do Google Meet, que será usado como espaço de interação e colaboração para realização da ambiência formativa com os professores tutores.

Para Santos (2019), os dispositivos abertos de interatividade operam não apenas como suportes tecnológicos, mas como dispositivos de produção de dados, troca de experiências e sentidos, sendo a inteligência pedagógica que cria com o digital em rede, as relações do território físico e informacional e permite um mergulho com os praticantes culturais nos seus modos de ser e fazer.

Além dos dispositivos abertos de interatividade, será construído o diário de campo digital da pesquisadora, que compreende um dispositivo de pesquisa e de formação, onde o pesquisador realiza a escrita diária dos acontecimentos, seus dilemas, dúvidas, inquietações no campo de pesquisa, além de narrar e dialogar com essas narrativas, produzindo significação para a construção de conhecimento para a sua pesquisa (Santos, 2019).

Como parte do percurso metodológico desta pesquisa, serão realizados dois encontros focais com os professores tutores participantes, concebidos como espaços formativos e dialógicos. Os encontros têm como objetivo fomentar a reflexão coletiva sobre os saberes da docência on-line e os sentidos atribuídos à identidade profissional no contexto da tutoria em cursos a distância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em andamento e em fase de qualificação, mas já apresenta avanços significativos na etapa de planejamento para a efetivação da pesquisa aplicada. Inicialmente, foi realizado contato com duas universidades conveniadas ao sistema UAB, com perspectivas de que uma destas viesse a constituir o campo empírico do estudo. A primeira IPES, informou a inviabilidade da pesquisa junto aos professores tutores, devido a indisponibilidade de participação em cursos on-line, uma vez que a carga horária destinada ao semestre estava integralmente reservada às atividades de tutoria e demais

atividades de pesquisa e extensão no curso. Já a segunda IPES, confirmou a participação na pesquisa, tendo sido formalizado o termo de cooperação técnico-científica. Entretanto, também registrou a limitação da participação dos professores tutores em atividades de formação ao longo do semestre letivo, em razão das diversas atribuições que desempenham, tanto na mediação pedagógica no curso, quanto em outras atividades acadêmicas e institucionais.

Diante desse cenário, a proposta inicialmente planejada, da realização de um curso de formação on-line, foi reformulada para encontros formativos on-line, em formato síncrono, com o objetivo de ampliar a aderência e garantir espaços de diálogo, troca de experiências e construção colaborativa do conhecimento. Essa reconfiguração reafirma o caráter dinâmico da pesquisa e a necessidade de adaptar-se às condições concretas de atuação docente na EaD, sem perder de vista o propósito de contribuir para a valorização da tutoria e para o fortalecimento da identidade profissional e dos saberes docentes dos professores tutores.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, D. E. P.; PEREIRA, E. A. Docência na educação a distância – "professor ou tutor": um estudo de caso sobre os profissionais que atuaram na iniciativa Bolsa-Formação. In: LUCENA, S.; NASCIMENTO, M. B. C.; SORTE, P. B. (org.). **Pesquisas em educação e redes colaborativas**. Ilhéus: EDITUS, 2023. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6hxsz/pdf/lucena-9788574555638-16.pdf.> Acesso em: 7 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para educação a distância. Brasília, DF: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

MILL, Daniel. Polidocência (verbete). In: MILL, Daniel (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. 2. ed. Campinas: Papirus. 2023

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

NÓVOA, José. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

Experiências de produção e análise de dados em pesquisas no campo da docência na cibercultura. Palestrante: Edméa Santos. Moderador: Daniel de Queiroz Lopes. [S. l.]: GPDoC/PPGEDU/UFRRJ, 26 ago. 2022. 1 vídeo (YouTube, 1h45min). Live. Disponível em: https://youtu.be/-rpYsVmAJfE. Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura. Teresina: EDUFPI, 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

VELOSO, Braian. Trabalho docente na educação a distância: uma abordagem crítica. In: VELOSO, Braian; SILVEIRA, Claudia Alexandra Bolela; LOPES, Mario Marcos (org.). **Educação e tecnologias em debate: perspectivas sob diferentes áreas do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 97-113.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Tutoria no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma análise dos tutores presenciais e virtuais. R. Educ. Públ., Cuiabá , v. 29, e8477, jan. 2020 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972020000100231&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 jul. 2025.

Sobre as autoras

Luciane Lima Rodrigues
Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Servidora Técnica em Assuntos Educacionais (UFBA). Bolsista como Editora de Recursos Pedagógicos no AVA Moodle na UAB/UFBA. Especialista em Novas Tecnologias Educacionais(FIJ). Licenciada em Computação (UESPI) e Pedagogia(Estácio).
E-mail: proflucianylima@gmail.com

Kathia Marise Borges Sales
Professora titular na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós- doutoramento em dez/2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), na linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora (2013) em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento - DMMDC, (UFBA/UNEB/IFBA/UEFS/SENAI/LNCC). Mestre (2002) na área de Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina.
E-mail: kmarise2@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESPECIALIZAÇÃO EAD EM ENSINO DE MATEMÁTICA

Kamila Pereira Flores de Souza
Escola Municipal Professor Celito Brito

Ana Paula Perovano
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Cleusiane Vieira Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Galvina Maria de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Carlos Martins Oliveira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO. Este relato de experiência tem por objetivo apresentar as etapas de investigação de uma pesquisa realizada por uma estudante do curso de especialização em Ensino de Matemática, na modalidade de Educação à Distância, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O referido curso tem como finalidade contribuir na formação continuada dos professores vinculados às redes públicas de ensino, prioritariamente, da Educação Básica no estado da Bahia, com destaque para os Territórios de Identidade contendo os municípios sede dos polos vinculados ao curso. A universidade integra o Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil (Uab), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Durante o desenvolvimento da pesquisa todas as reuniões de orientação foram realizadas de forma online usando o recurso do *Google Meet*. A apresentação final da pesquisa foi realizada em formato presencial no polo vinculado ao curso. Ao relatar o processo de construção de uma pesquisa no âmbito da EAD vislumbramos discutir a formação docente continuada e seu impacto na Educação Básica. Como resultado desta parte da etapa formativa, observamos o crescimento profissional da estudante do ponto de vista da docência. Este desenvolvimento profissional não afeta de forma individual o ensino da Matemática, mas contribui de forma coletiva para a qualidade de ensino a alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Especialização na modalidade EAD. Trabalho de Conclusão de Curso.

1 INTRODUÇÃO

A importância da inserção da modalidade da Educação à distância na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pode ser confirmada pelos seus números[1] que entre 2010 e 2022 atendeu uma demanda de cerca de 6000 alunos, que participaram diferentes cursos

[1] Dados retirados da página da universidade disponível em https://www2.uesb.br/cead/, acesso em 24/08/2025.

CC BY

na modalidade EAD, como especialização Latu Sensu, Extensão e Graduação. Boa parte destes cursos estão relacionados à Educação, incluindo o curso de Especialização em Ensino de Matemática. Com o desafio de manter a qualidade do ensino, a formação neste curso está centrada na atualização dos saberes e construção do conhecimento, no que diz respeito ao planejamento, ensino de forma integrada e avaliação da aprendizagem da Matemática. Acredita-se que:

> Com o desenvolvimento e aprimoramento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), é possível estabelecer uma interação efetiva entre os sujeitos do processo de educação formativa, além de promover a disseminação de informações e, consequentemente, a construção coletiva do aprendizado por meio da mediação tecnológica (Morais et al, 2015, p.160).

Com este pensamento no curso de especialização em Ensino de Matemática, para obter o título de especialista em Ensino de Matemática, o estudante do curso precisa apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na forma de artigo científico. Esta etapa do curso é pensada para dar continuidade à formação do professor como pesquisador, em que ao investigar com o amparo da metodologia de pesquisa cientifica, levanta situações inerentes a sua prática profissional que o leva a refletir sobre as estratégias de ensino que visam melhorias no ensino e na aprendizagem da Matemática.

Ao apresentar seu problema de pesquisa sobre o ensino de Funções Quadráticas, a estudante da especialização refletiu: por que tantas dificuldades em analisar e interpretar questões matemáticas? Como os alunos concebem a Matemática para resolução de questões de Funções Quadráticas? O que pode facilitar os processos de ensino e de aprendizagem? Ela ainda pondera, que dentre as funções, a Função Quadrática ocupa um lugar importante, pois permite modelar e analisar situações do cotidiano, como a trajetória de um objeto lançado no ar, otimização de áreas e cálculos de lançamentos. No entanto, a compreensão desse conceito pode apresentar desafios para os alunos, considerando a articulação entre as suas diferentes formas de representação: língua natural, algébrica, gráfica e numérica.

A estudante, instigada pelas questões apresentadas anteriormente, definiu como objetivo de investigação, analisar os desafios e dificuldades registrados por estudantes em questões que envolvem Função Quadrática, em uma escola pública Estadual, da cidade do Iuiu – Bahia.

2 ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA DE CONCLUSÃO DE CURSO

A pesquisa foi dividida em quatro fases: o estudo do objeto matemático funções quadráticas, o lugar que as funções quadráticas ocupam em documentos curriculares, a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados, a discussão dos dados e resultados.

2.1 O estudo do objeto matemático funções quadráticas

Inicialmente, a estudante realizou um breve histórico sobre o objeto matemático Função Quadrática e sua relevância no ensino de matemática. Estudar e entender a trajetória de desenvolvimento de um objeto matemático auxilia o professor pesquisador na busca de estratégias ótimas de ensino. Já no estudo da relevância do objeto matemático Funções Quadráticas, a professora pesquisadora buscou relacionar este objeto com sua aplicação no dia a dia e a modelagem problemas reais.

2.2 O lugar das Funções Quadráticas nos documentos curriculares

Nesta etapa da investigação, foi analisado o tratamento dado às Funções Quadráticas em documentos curriculares, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o estudo de funções auxilia os estudantes na compreensão e solução de problemas matemáticos. Esse tema é parte da unidade temática álgebra e está proposto para ser abordado nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com vistas nessa compreensão, na BNCC são indicadas como diretrizes as seguintes habilidades,

> (EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis e no Ensino Médio.
> (EM13MAT503) Investigar pontos de máximo ou de mínimo de funções quadráticas em contextos envolvendo superfícies, Matemática Financeira ou Cinemática, entre outros, com apoio de tecnologias digitais. (Brasil, 2018, p. 317)

Além das diretrizes da BNCC, cada estado precisa adaptar o currículo às suas realidades locais. No caso da Bahia, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) reforça essas habilidades e indica que o aluno ao finalizar o 1º ano do Ensino Médio, deve

ter o domínio na construção de modelos de equações polinomiais do 2º grau, conseguindo resolver situações problemas, assim como, saber representar os gráficos dessa função.

2.3 Os procedimentos metodológicos utilizados

Nesta fase, a estudante indica que a pesquisa, do tipo qualitativa, foi realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio, dos turnos matutino e vespertino de um colégio Estadual, localizado no município de Iuiu no Sudoeste Baiano. Segundo Barth (2003), os métodos de pesquisa qualitativa são os mais indicados quando se trata de investigações críticas ou interpretativas, pois apresentam características de fonte direta de dados, preocupando com o processo e não com o resultado.

Ela ainda ressalta que para realização desta pesquisa foi utilizado um questionário com 11 (onze) questões, mesclando perguntas abertas e fechadas, dentre elas 6 (seis) foram para conhecer o perfil educacional do aluno e 5 (cinco) para verificar como essas questões sobre funções quadráticas eram resolvidas. O público alvo desta pesquisa, foram os alunos do 2º ano do Ensino Médio; participaram 45 (quarenta e cinco) alunos, dos 110 matriculados em turmas classificadas como A, B e C, com faixa etária compreendida entre 15 (quinze) e 23 (vinte e três) anos de idade.

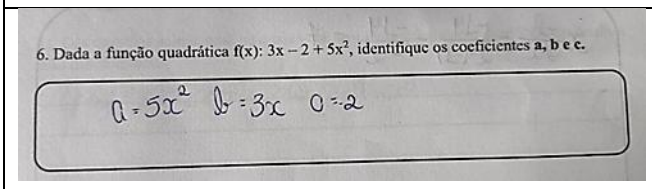
Para a aplicação do questionário foi utilizada uma hora aula em cada turma. Nenhuma dica de resolução foi repassada, também não era permitido compartilhar informações no momento da aplicação do questionário, pois o interesse estava nas estratégias de resolução individual dos discentes. Após a coleta, todas as respostas foram colocadas em uma tabela, para melhor identificação dos alunos por turma, cada um foi identificado da seguinte maneira: alunos do 2º A, ficou identificado por A1, A2, A3 conforme ordem alfabética dos partícipes, seguindo essa mesma ideia foram nomeados os alunos da turma 2º B e 2º C. A seguir foi realizada a discussão dos dados e resultados.

2.4 Discussão dos dados e resultados

Para a discussão dos dados foi utilizada como fundamentação teórica a análise de erros (Cury, 2007). Segundo esta autora, o erro “se constitui como um conhecimento, é um saber que o aluno possui, construído de alguma forma, e é necessário elaborar intervenções didáticas que desestabilizem as certezas, levando o estudante a um questionamento sobre

suas respostas" (Cury, 2007, p. 80). Para este trabalho, vamos fazer um recorte e apresentar a análise da questão Q6 como pode ser visualizado na Figura 1.

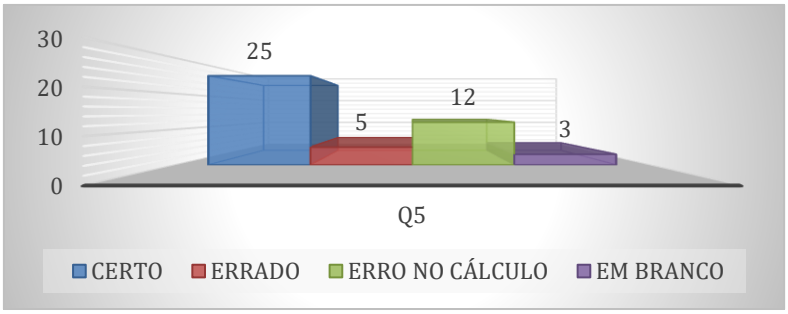
Figura 1: Erros na identificação dos coeficientes pelo aluno A1

Extrato do aluno A1	Descrição do erro
	O aluno erra a questão por colocar a incógnita na identificação dos coeficientes a, b e c. Além disso, desconsidera o sinal do coeficiente c.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada

Nesta questão foi solicitado aos estudantes a identificação dos coeficientes *a, b* e *c* na Função Quadrática proposta. Era esperado um quantitativo significativo de acertos pela professora pesquisadora. As respostas certas, erradas, em branco e, que apresentaram erro no cálculo são apresentadas no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Respostas classificadas em certo, errado, erro de cálculo e em branco da Q6.



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada

Como pode ser observado no Gráfico 1, o número de acertos corresponde a mais da metade, isso pode ter ocorrido devido a exigência cognitiva desta questão, considerada baixa. Porém, o número de discente que erraram a questão também foi expressivo, avaliamos que existe a possibilidade de que estes erros são resquícios de uma aprendizagem mal sucedida que precisa ser descontruída e ressignificada. Ao analisar os erros cometido pelos discentes, a professora pesquisadora pôde entender que "as

situações em que os erros podem ser usados como estratégias de ensino são muito variadas." (Cury, 2007, p.80).

Como ações para minimizar as dificuldades detectado na investigação sobre a aprendizagem de Função Quadrática é proposto que os professores tenham um olhar diferenciado sobre os erros cometido pelos alunos. Após diagnosticadas as dificuldades estes profissionais precisam organizar suas aulas, usando metodologias para que estes erros possam ser minimizados e sanados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar uma pesquisa realizada no âmbito de um curso de especialização à distância, vislumbramos discutir a formação docente continuada e seu impacto na Educação Básica. Após análises dos resultados obtidos, a professora pesquisadora aponta que foi evidenciado que os alunos apresentam dificuldades ao resolver questões relacionadas ao estudo de Função Quadrática quando os conceitos estiverem contextualizados, nas transformações para forma canônica da Função, em mudanças semióticas gráfica para algébrica, assim como a interpretação matemática da questão.

O Trabalho de Conclusão de Curso apresentado neste texto, mostra que as reflexões sobre o ensino de matemática devem chegar a cidades no interior da Bahia distante de centros de ensino e pesquisa. Por meio destas reflexões, a prática docente pode ser alterada de modo a proporcionar a estudantes da Educação Básica ensino de matemática de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARTH, Enise Teixeira. A Análise de Dados na Pesquisa Científica. Importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Institucionalização da educação a distância na universidade federal do Rio Grande do Norte: uma abordagem teórico-empírica. **EmREDE**. v.2, n.2, 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia**: etapa do ensino médio. Salvador, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf. Acesso 28 de abril de 2025.

Sobre os autores

Kamila Pereira Flores de Souza
Graduada em Licenciatura em Matemática, e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Especialização em Especialização no Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Professor Celito Brito, Brasil.
E-mail: kamilaflores73@gmail.com

Ana Paula Perovano
Pós Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros. Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) É professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
E-mail: apperovano@uesb.edu.br

Cleusiane Vieira Silva
Doutorado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa, mestrado em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas e. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desde 2007.
E-mail: cleusiane.vieira@uesb.edu.br

Galvina Maria de Souza
Doutora em Educação Matemática pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Ensino de Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFMAT/UESB); além de coordenar o Curso de Computação e Robótica Educacional ofertado na Modalidade à Distância pelo CEAD/UESB.
E-mail: galvina.souza@uesb.edu.br

José Carlos Martins Oliveira
Doutorado em Engenharia Industrial, mestrado em Ciência da Computação e Licenciado em Matemática, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente, além da docência na UESB é coordenador do Centro de Educação Aberta e a Distância da UESB, bem como, a Coordenação Geral do Sistema Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB/Capes/UESB.
E-mail: jcarlos@uesb.edu.br

Licença de acesso livre



A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

FLUXO DE PRODUÇÃO DE DISCIPLINAS OFERTADAS A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Fabiane Belletti da SIlva
Universidade Federal de Pelotas

Carla Denize Ott Felcher
Universidade Federal de Pelotas

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas

Matheus Nogueira Lopes
Universidade Federal de Pelotas

Carlos Guilherme Madeira
Universidade Federal de Pelotas

Régis Noremberg Karnopp
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO. O relato de experiência apresenta a modelagem, em notação BPMN, do fluxo de produção de disciplinas ofertadas a distância na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), desenvolvida no âmbito da Coordenação de Políticas e Tecnologias para EaD (CPTED). O processo foi fundamentado no método ADDIE e nos Princípios Pedagógicos institucionais, orientando-se por análise documental, entrevistas com equipe multidisciplinar, docentes e coordenadores de curso. O modelo organiza papéis e etapas, desde a solicitação inicial do docente até a publicação da disciplina no ambiente virtual de aprendizagem. Entre etapas, destacam-se a elaboração colaborativa do Roteiro Pedagógico e a utilização de um ambiente de testes para ajustes prévios à oferta. Os resultados indicam que o fluxo contribui para a padronização e qualificação das disciplinas, promovendo maior integração entre dimensões pedagógicas, administrativas e tecnológicas. O fluxo encontra-se na fase de análise junto aos docentes, coordenadores de curso e equipe multidisciplinar da CPTED, em que os resultados serão apresentados em trabalhos posteriores.

Palavras-chave: Fluxo de produção. Disciplinas EaD. Design Instrucional. Método ADDIE. Princípios Pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem crescido rapidamente no Brasil. Os dados do Censo da Educação Superior de 2023 confirmaram uma expansão significativa na oferta da modalidade em todo o país. Considerando o período entre 2018 e 2023, a evolução dos

CC BY

número de cursos de graduação a distância apresentou um aumento de 232% (INEP, 2024).

No contexto da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Coordenação de Políticas e Tecnologias para EaD (CPTED) foi estruturada em janeiro de 2025 para subsidiar políticas e suporte tecnológico aos cursos EaD e presenciais com carga horária EaD. A CPTED abriga o Núcleo de Políticas de EaD (Nuped), a Seção de Políticas Institucionais (Spiead), a Unidade UAB (UUAB) e a Seção de Apoio a Tecnologias Educacionais (Sate). Este organograma contempla os suportes político-pedagógico, administrativo e tecnológico para os cursos a distância e cursos presenciais com carga horária a distância na UFPel.

Para orientar o desenvolvimento das disciplinas, utilizaram-se bases teóricas consolidadas: o Modelo ADDIE de design instrucional (com suas fases de Análise, Projeto, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação) e os Princípios Pedagógicos da Universidade Federal de Pelotas (diretrizes para uso pedagógico das tecnologias digitais). Em consonância, o fluxo de produção foi formalizado em notação *Business Process Model and Notation* (BPMN), contemplando desde a solicitação de apoio no desenvolvimento das disciplinas feita pelo docente, até a publicação da disciplina no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Este trabalho apresenta o processo modelado em BPMN e discute os resultados obtidos. Nas seções seguintes serão apresentadas, respectivamente, uma breve discussão das bases teóricas, a trajetória de construção do fluxo de produção e o fluxo modelado em BPMN.

2 MÉTODO ADDIE E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

No processo de desenvolvimento e validação do fluxo de produção de disciplinas ofertadas a distância, recorreu-se a referenciais como: o Método ADDIE de design instrucional e os Princípios Pedagógicos desenvolvidos pela CPTED. Apresenta-se, a seguir, breve contextualização dos referenciais.

O Design Instrucional (DI) é “o processo sistemático e reflexivo de traduzir princípios de cognição e aprendizagem para o planejamento de materiais didáticos,

atividades, fontes de informação e processos de avaliação" (SMITH e RAGAN, 1999). O processo de tradução de conceitos e ideias em conteúdos didáticos e atividades utiliza-se de métodos já consolidados na área de DI.

Os métodos utilizados na área de DI têm a função de "identificar, tipificar e resolver problemas de desempenho" (OLIVEIRA *et al.,* 2015). O *Instructional System Design* (ISD), ou Método ADDIE, é popular na área de Design Instrucional. O Método ADDIE possui cinco etapas no processo: *Analysis, Design, Development, Implementation* e *Evaluation*. Traduzindo temos: Análise, Desenho ou Projeto, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação (SILVA *et al.,* 2019).

Já os Princípios Pedagógicos são definidos como os "fundamentos que apoiam a educação para o uso de recursos educacionais digitais na Universidade Federal de Pelotas" (FELCHER *et al.,* 2025). Eles orientam o uso das tecnologias digitais com objetivos bem delimitados, buscando evitar o chamado "uso domesticado". Esse uso se refere a práticas tradicionais e reprodutivas, em que a tecnologia atua apenas como complemento às metodologias convencionais, sem explorar suas reais possibilidades transformadoras (FELCHER *et al*., 2025).

Para superar essa limitação, foram estabelecidos sete Princípios Pedagógicos: Conhecimento como obra aberta; Criação e reúso de conteúdo; Acolhimento e cuidado; Aprendizagem significativa; Criatividade e interatividade; Autonomia e cooperação; e Avaliação. Esses princípios funcionam como diretrizes para orientar docentes e equipes técnicas na produção das disciplinas para que utilizem as tecnologias digitais de forma crítica, criativa e pedagógica.

Na próxima seção será apresentado o fluxo de produção.

3 O FLUXO DE PRODUÇÃO DE DISCIPLINAS OFERTADAS A DISTÂNCIA

O fluxo será apresentado em *Business Process Model and Notation,* ou Modelo BPMN, que se configura como uma linguagem gráfica padronizada para formalização de processos. O fluxo abrange o trabalho da Equipe Multidisciplinar da CPTED e Programa UAB e do docente responsável pela disciplina, tanto para o desenvolvimento dos materiais didáticos, quanto para estruturação do ambiente virtual de aprendizagem.

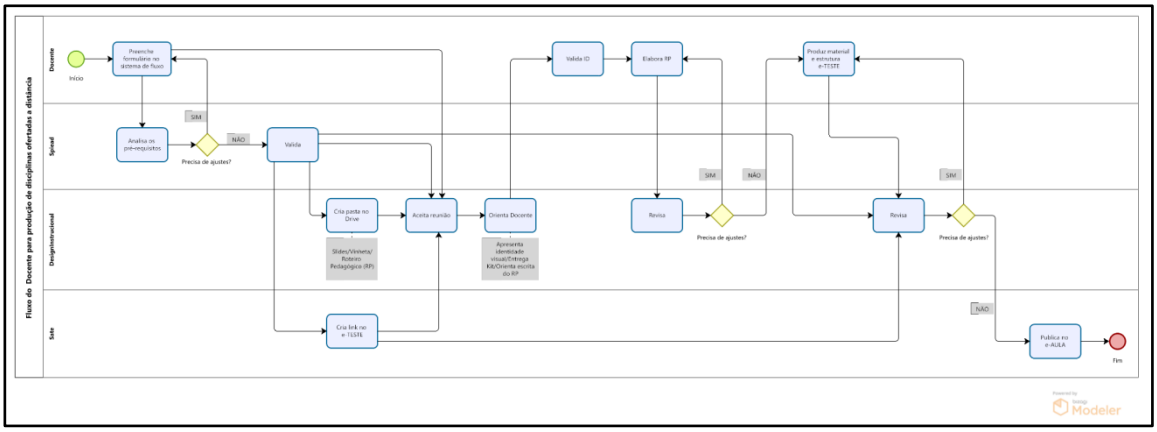
O desenho do processo foi realizado da seguinte forma:

1. Análise dos documentos oficiais da CPTED e Programa UAB.
2. Entrevistas com equipe multidisciplinar, coordenações de setores da CPTED e Programa UAB, coordenadores de cursos e docentes.
3. Desenho preliminar do processo de produção de disciplinas ofertadas a distância.
4. Validação do processo com equipe multidisciplinar, coordenações de setores da CPTED e Programa UAB, coordenadores de cursos e docentes.
5. Ajustes e desenho da versão final do fluxo de produção.

Além da metodologia descrita acima, foram realizados encontros presenciais com docentes e coordenadores de cursos, a fim de realizar a capacitação para seguir o fluxo.

O modelo final do fluxo de produção encontra-se na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Fluxo de produção de disciplinas ofertadas a distância.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

O processo inicia com o preenchimento de formulário pelo docente com as informações relacionadas à disciplina. Em seguida, a Spiead analisa os pré-requisitos (Upload do Plano de Ensino e do Projeto Pedagógico do Curso). Na sequência, caso sejam necessários ajustes ou informações complementares, o processo retorna ao docente para revisão. Caso contrário, a Spiead valida a solicitação para seguir o fluxo.

No próximo passo do fluxo, o Designer Instrucional (DI) designado cria uma pasta no Google Drive para os materiais da disciplina (slides, vinheta e Roteiro Pedagógico) e aciona a equipe multidisciplinar para produção dos modelos e abertura do ambiente

virtual provisório. O ambiente virtual provisório é alocado no servidor de testes do AVA da Ufpel, denominado e-TESTE.

Com os modelos dos materiais didáticos e a proposta de AVA finalizados, o DI agenda a reunião para apresentação e validação com o Docente. Na reunião o Docente recebe um Kit de materiais de orientação, com diversos manuais e guias de apoio, como Manual de Acessibilidade digital, Manual para produção de videoaulas, entre outros. O DI também apresenta o Roteiro Pedagógico (RP), no qual todo o planejamento da disciplina será realizado, de forma colaborativa com a equipe multidisciplinar. O RP é uma planilha que possui as seguintes colunas: Nome da unidade; Objetivo(s) da Unidade, Materiais didáticos que serão utilizados; Material complementar; Tarefa(s) e Princípios Pedagógicos contemplados na Unidade.

Após a validação dos templates de materiais didáticos e da proposta da identidade visual do ambiente virtual de aprendizagem, o Docente passa à elaboração do RP com acompanhamento do DI. Ao finalizar e revisar o RP o docente produz o material e estrutura a disciplina no ambiente e-TESTE, com o apoio técnico da equipe multidisciplinar.

Os materiais didáticos e o ambiente virtual de aprendizagem são revisados e validados no e-TESTE. Após a validação o Sate exporta a disciplina do e-TESTE para o e-AULA (ambiente oficial da disciplina vinculado ao sistema acadêmico da UFPel), concluindo o processo de produção.

4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CPTED ainda não possuía um fluxo de produção de disciplinas ofertadas a distância devidamente ilustrado através de um modelo de processos. Diante disso, a modelagem do fluxo em notação BPMN permitiu a definição dos papéis de cada profissional envolvido, bem como a definição das etapas do processo.

Atualmente, o fluxo está passando por uma etapa de avaliação junto a docentes, coordenadores de curso e equipe multidisciplinar, cujos resultados serão publicados em trabalhos posteriores.

A análise dos dados que se encontram em fase de coleta tem por objetivo identificar os pontos do processo que ainda necessitam de atenção e quais pontos deverão ser modificados para otimizar o processo no que diz respeito à redução de retrabalho e aumento da autonomia docente na produção de disciplinas ofertadas a distância.

Supõe-se que a validação em andamento confirmará a aplicabilidade prática do modelo, que tem se mostrado coerente com o método ADDIE e os Princípios Pedagógicos da UFPel. Como limitação, o estudo está restrito ao contexto institucional da UFPel, sendo recomendada sua replicação em outras instituições. Conclui-se que o fluxo contribui para a padronização e qualificação da EaD, fortalecendo sua institucionalização no ensino superior público.

REFERÊNCIAS

FELCHER, C. D. O. et al. (Orgs.). **Princípios pedagógicos para uso de tecnologias digitais.** 1. ed. Pelotas: UFPel, 2025. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cpted/files/2025/07/Principios-Pedagogicos.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação Superior 2023.** Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

OLIVEIRA, J. M. et al. **Desenho de Cursos: introdução ao modelo ADDIE.** Brasília: ENAP, 2015.

SILVA, F. B. et al. **Design Instrucional Acessível (DIA): proposta de adaptação do Modelo ADDIE estendido.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EAD, 4., 2019. Anais [...]. Disponível em: https://semead.ead.ifrn.edu.br/wp-content/uploads/2020/10/Semead2019_-_anais.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

SMITH, P. L.; RAGAN, T. J. **Instructional design.** 2nd ed. Toronto: John Wiley & Sons, 1999.

Sobre os autores

Fabiane Belletti da Silva
Designer Instrucional terceirizada da Universidade Federal de Pelotas.
E-mail: fabidesigninstrucional@gmail.com

Carla Denize Ott Felcher
Chefe do Núcleo de Políticas de EaD da Universidade Federal de Pelotas.
E-mail: carlafelcher@gmail.com

Christiano Martino Otero Avila
Coordenador do Programa Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal de Pelotas.
E-mail: christianoavila@gmail.com

Matheus Nogueira Lopes
Designer Instrucional terceirizado da Universidade Federal de Pelotas.
E-mail: matheus.nogueira.lopes@gmail.com

Carlos Guilherme Madeira
Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Pelotas.
E-mail: guilhemadeira2@gmail.com

Regis Augusto Noremberg Karnopp
Chefe da Unidade Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal de Pelotas.
E-mail: regis.karnopp@ufpel.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

AVALIAÇÃO QUALITATIVA DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA UERGS: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daiana Bortoluzzi Baldoni
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Caroline Tavares de Souza Clesar
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

RESUMO. Este relato de experiência apresenta a avaliação qualitativa de 75 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) no Moodle da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), referentes a componentes curriculares de cursos presenciais ofertados no formato a distância no primeiro semestre de 2025. A pesquisa partiu do reconhecimento de que a expansão da Educação a Distância nas instituições públicas de ensino superior exige constante atenção à qualidade, especialmente no que se refere ao papel dos AVAs como espaços de mediação pedagógica entre docentes e estudantes. O objetivo foi identificar potencialidades e fragilidades no uso pedagógico do ambiente, de modo a orientar estratégias de apoio e formação permanente que fortaleçam a EaD institucional. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, baseada em critérios definidos a partir dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (MEC, 2025), e estruturada em seis categorias: dados iniciais, organização geral do ambiente, conteúdos e materiais didáticos, atividades e avaliações, interação e comunicação, e monitoramento e acompanhamento discente. Os resultados revelaram avanços, como a presença de planos de ensino e ementas em grande parte dos componentes, organização clara dos conteúdos e oferta regular de atividades com instruções bem definidas. Entretanto, foram identificados desafios relevantes, entre eles a baixa interatividade nos fóruns, a limitação no fornecimento de feedback, a ausência de clareza nos critérios de avaliação, a dependência excessiva de materiais não autorais com pouca diversidade de formatos e o uso reduzido de ferramentas de monitoramento. Conclui-se que, apesar das práticas já consolidadas na organização e estruturação inicial dos AVAs, ainda é necessário investir em formação docente, ampliando competências digitais e práticas pedagógicas inovadoras que promovam maior engajamento e aprendizagem significativa nos ambientes virtuais.

Palavras-chave: Educação a Distância. Moodle. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EaD) nas instituições públicas de ensino superior brasileiras tem exigido constante atenção à qualidade dos processos formativos, sobretudo no que se refere aos Ambientes Virtuais de

Aprendizagem (AVAs), que se configuram como o principal espaço de interação pedagógica entre docentes e estudantes.

De acordo com os Referenciais de Qualidade de Cursos de graduação com oferta a Distância, recentemente publicados pelo Ministério da Educação (Brasil, 2025, p. 15):

> O corpo docente e de mediadores pedagógicos deve conceber, implementar e mediar um espaço de ensino e aprendizagem dinâmico e vivaz, capaz de engajar estudantes em ações que reflitam metodologias ativas, interação entre pares e grupos, interação com docentes, acompanhamento efetivo, suporte individualizado e em grupos, além de processos contínuos de avaliação formativa e devolutivas de progresso acadêmico.

Nesse cenário, avaliar qualitativamente tais AVAs constitui um movimento estratégico para compreender como a mediação didático-pedagógica se concretiza e de que forma pode ser aprimorada para atender às demandas contemporâneas da educação digital.

Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o Núcleo de Educação a Distância (NEaD) tem assumido o compromisso de acompanhar a oferta de componentes curriculares no formato a distância, identificando as potencialidades e as fragilidades do uso pedagógico do AVA institucional, Moodle.

A necessidade de realizar uma avaliação qualitativa emergiu do propósito de estabelecer um diagnóstico que permitisse averiguar as dificuldades possivelmente enfrentadas pelos docentes no uso pedagógico dos recursos disponíveis no AVA Moodle, de modo a orientar estratégias de apoio e formação docente que potencializem a qualidade da EaD na instituição. A formação dos docentes é também enfatizada pelos Referenciais de Qualidade em EaD onde:

> O corpo docente e de mediadores pedagógicos deve ser continuamente capacitado para atuar na Educação a Distância (EaD), por meio de processos de pesquisa, inovação e formação continuada que possibilitem a atualização e o desenvolvimento de competências digitais e metodologias inovadoras de ensino. É necessário promover seu aperfeiçoamento na utilização de plataformas tecnológicas digitais em consonância com a evolução da prática pedagógica, na personalização de conteúdos e adaptar essas experiências às

> necessidades individuais e coletivas dos(as) estudantes (Brasil, 2025, p. 16).

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar o processo de avaliação qualitativa dos AVAs no Moodle da UERGS, destacando a metodologia empregada, os critérios utilizados e os resultados preliminares obtidos. Busca-se refletir sobre a relevância desse processo para a consolidação da EaD na universidade e para a elaboração de estratégias de formação permanente destinadas aos docentes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Caminhos metodológicos

Foi realizada uma avaliação qualitativa de 75 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) no Moodle da UERGS, referentes aos componentes curriculares de cursos presenciais ofertados no formato a distância durante o primeiro semestre de 2025. A análise foi conduzida a partir de um conjunto de critérios qualitativos elaborados pelo NEaD UERGS com base nos Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com oferta a Distância (Brasil, 2025).

O processo foi realizado pelo NEaD e analisou a conformidade pedagógica e técnica dos componentes curriculares com ênfase na organização do AVA, diversidade de recursos, estratégias de interação e acompanhamento discente. Desta forma, a análise foi organizada em seis categorias principais: (i) Dados iniciais; (ii) Organização geral do ambiente; (iii) Conteúdos e materiais didáticos; (iv) Atividades e avaliações; (v) Interação e comunicação; e (vi) Monitoramento e acompanhamento. A primeira categoria contemplou a identificação de elementos básicos, como: unidade universitária, curso, período de oferta, código do componente curricular, permitindo contextualizar cada oferta analisada.

Na organização geral do ambiente, verificou-se a presença de apresentação do componente curricular, plano de ensino, ementa e objetivos do componente, bem como a coerência na organização dos tópicos de estudo. Os conteúdos e materiais didáticos foram avaliados quanto à disponibilização

de materiais autorais e não autorais, uso de videoaulas (produzidas institucionalmente ou produções externas) e diversidade de recursos (textos, vídeos, podcasts, hiperlinks, entre outros).

A categoria atividades e avaliações considerou a regularidade das atividades propostas, clareza das instruções e prazos, oferta de feedback aos estudantes e descrição dos critérios avaliativos. No eixo interação e comunicação, observou-se a existência de fóruns de boas-vindas, espaços de dúvidas, mensagens de acolhimento, interação docente, previsão de aulas síncronas e orientações sobre canais de contato. Por fim, em monitoramento e acompanhamento, investigou-se o acompanhamento da frequência e participação discente e o uso de ferramentas de monitoramento do Moodle.

2.2 Resultados e Discussão

A análise evidenciou diversos pontos fortes em todos os ambientes virtuais de aprendizagem do Moodle institucional avaliados. Destaca-se a sólida estrutura inicial dos componentes curriculares, com a maioria apresentando planos de ensino inseridos no AVA (95,5%) e apresentação do componente curricular (81,8%), o que demonstra um preparo consistente do AVA.

A organização cronológica ou temática dos conteúdos mostrou-se clara em 83,3% dos casos, favorecendo a compreensão e o acompanhamento das atividades pedagógicas pelos estudantes. Quanto aos materiais de leitura, observou-se ampla utilização, tanto de produções autorais (77,3%) quanto de terceiros (83,3%), com ênfase em slides e textos. Além disso, grande parte dos componentes ofertou atividades regulares (80,3%) e forneceu instruções claras para sua realização (84,8%), evidenciando um planejamento pedagógico bem estruturado.

Os resultados também evidenciaram importantes desafios a serem enfrentados na utilização pedagógica do AVA Moodle na UERGS. Um dos principais pontos refere-se à baixa interatividade observada: apenas 27,3% dos componentes curriculares disponibilizam fóruns de dúvidas e, entre esses,

somente 16,7% dos docentes interagiram ativamente nesses espaços. Foi observado que, quando presentes, os fóruns são frequentemente subutilizados ou utilizados apenas como mecanismos formais de registro de atividades, sem efetiva promoção do diálogo e da construção colaborativa do conhecimento.

Souza e Gonçalves (2023, p. 13) reforçam que "Os estudantes consideraram que a troca de experiências através do AVA Moodle e a possibilidade de dialogar à distância com colegas e tutores são benefícios essenciais do ambiente virtual de aprendizagem."

Outro aspecto notado foi a limitação no fornecimento de feedback aos estudantes. Apenas 51,5% dos componentes oferecem retorno claro (por meio de texto, nota ou comentário) acerca do desempenho nas atividades. Essa lacuna pode comprometer a aprendizagem formativa e reduzir a motivação dos estudantes, uma vez que o feedback é elemento central na mediação pedagógica em ambientes virtuais.

Neste sentido, ambientes que não oferecem devolutivas frequentes, acompanhamento individualizado e indicadores claros de progresso acarretam em dificuldades aos estudantes no que tange ao planejamento, monitoramento e avaliação das suas próprias estratégias de aprendizagem. Segundo Cerezo et al. (2020) os estudantes que obtêm êxito seguem, ainda que não exatamente, uma lógica de aprendizagem autorregulada baseada em ações como participação em fóruns colaborativos, enquanto os estudantes em situação de reprovação não apresentam esse padrão.

Ainda Cofferri e Novello (2024, p. 03) reforçam que:

> [...] a participação ativa nos diferentes espaços de interação é enriquecida por feedbacks que instiguem a reflexão crítica e promovam a colaboração entre os alunos. A interação formativa, oferecida ao longo do curso, visa aperfeiçoar continuamente o desempenho, permitindo que os estudantes revisitem suas trajetórias de aprendizagem.

A falta de clareza nas avaliações constitui outro desafio identificado: em 48,5% dos casos, os critérios avaliativos não estão devidamente explicitados no AVA, restringindo-se, muitas vezes, ao plano de ensino. Essa ausência de

transparência pode dificultar a compreensão dos estudantes sobre as expectativas e parâmetros de avaliação, podendo limitar a autonomia no processo de aprendizagem. Santos (2024a, p. 22) menciona que:

> Além de avaliar considerando a indissociabilidade entre o ato avaliativo e os objetivos de ensino, é importante considerar que, no momento da avaliação, o estudante deve ter clareza do que está sendo avaliado. Mensurar, descrever e formar um juízo devem, portanto, estar acompanhados da definição clara de critérios avaliativos.

Por fim, verificou-se, ainda, uma forte dependência de materiais não autorais. Embora 83,3% dos componentes utilizem esse tipo de recurso, apenas 47,0% apresentam variedade significativa de materiais, predominando conteúdos textuais em detrimento de outros formatos, como vídeos, podcasts ou recursos multimídia. Essa limitação indica baixa adoção de estratégias diversificadas que poderiam enriquecer a experiência de aprendizagem.
Santos (2024b, p. 113) alerta que:

> [...] a quantidade de recursos deve ser suficiente para que o estudante compreenda o conteúdo, mas não a ponto de gerar dúvidas e insegurança. Outra observação importante é que os recursos sejam escolhidos cuidadosamente e de forma estratégica, para que o professor possa acompanhar o andamento da aprendizagem com mais facilidade e o estudante com maior efetividade.

Os resultados encontrados reforçam a necessidade de fortalecer estratégias de mediação e ampliar a formação docente, de modo a potencializar o uso do ambiente virtual Moodle como espaço dinâmico e significativo de aprendizagem. Nesse sentido, a análise realizada evidencia o estágio atual da EaD na universidade, fornecendo um diagnóstico para a implementação de melhorias alinhadas às demandas contemporâneas da educação digital.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação qualitativa dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem do Moodle na UERGS evidenciou que, embora existam avanços na organização e

estrutura inicial dos componentes curriculares, persistem fragilidades relacionadas à interação docente-estudante, ao feedback formativo e ao uso de recursos de acompanhamento da aprendizagem. Esses aspectos revelam a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que priorizem metodologias ativas, comunicação efetiva e acompanhamento contínuo, elementos centrais para a promoção de uma aprendizagem significativa em ambientes digitais.

Diante desses resultados, destaca-se a importância da formação permanente dos docentes como eixo estratégico para a superação das lacunas identificadas. Portanto, investir em processos formativos que desenvolvam competências digitais e ampliem o domínio das ferramentas do Moodle pode potencializar a mediação pedagógica e melhorar a qualidade da oferta de componentes curriculares a distância.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). *Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância*. Brasília: SERES/MEC, 2025. Disponível em: https://midia.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/05/REFERENCIAIS-DE-QUALIDADE-EAD.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

CEREZO, Rebeca; BOGARÍN, Alejandro; ESTEBAN, María; ROMERO, Cristóbal. Process Mining for self-regulated learning assessment in e-learning. *Journal of Computing in Higher Education*, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 74–88, 2020. DOI: 10.1007/s12528-019-09225-y. Disponível em: https://arxiv.org/pdf/2403.12068. Acesso em: 25 ago. 2025.

COFFERRI, Fernanda Fátima; NOVELLO, Tanise Paula. Perspectivas acerca do feedback como dispositivo para a permanência na educação a distância. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, e2084, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2084. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2084. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. *Avaliação da Aprendizagem na EaD*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024a. 62 p. Disponível em:https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/9491/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Aprendizagem%20na%20EaD.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANTOS, Gleice Louise Garcia dos. *Análise do uso de recursos educacionais em ambiente virtual de aprendizagem e os impactos na evasão de estudantes*. 2024b. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) – Instituto de

Ciências Exatas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1167124/1/Analise-uso-recursos-educacionais-2024.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

SOUZA, Andreia da Silva de; MARTINS, Silvana Janine Maganha; GONÇALVES, Suelen Castilho. A Educação à Distância: um estudo sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. *SCIAS – Educação, Comunicação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 56-73, jul./dez. 2024. DOI: 10.36704/sciaseducomtec.v6i2.9059. Disponível em: https://revista.uemg.br/sciasedcomtec/article/download/9059/5673. Acesso em: 25 ago. 2025.

Sobre os autores

Dra. Daiana Bortoluzzi Baldoni
Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Chefe do Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da UERGS.
E-mail: daiana-baldoni@uergs.edu.br

Dra. Caroline Tavares de Souza Clesar
Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora de Assuntos Acadêmicos da UERGS.
E-mail: caroline-clesar@uergs.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL: ANÁLISE DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2023

TRAINING OF PEDAGOGY TEACHERS IN BRAZIL: ANALYSIS OF THE 2023 HIGHER EDUCATION CENSUS

FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN BRASIL: ANÁLISIS DEL CENSO DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2023

Andreza Silva Areão
Instituto Federal de São Paulo - *Campus* São João da Boa Vista

Gustavo Isaac Killner
Instituto Federal de São Paulo - *Campus* São Paulo

RESUMO. Este artigo apresenta uma análise descritiva dos dados do Censo da Educação Superior de 2023, com foco na formação de professores no Brasil e ênfase no curso de Pedagogia. A investigação utiliza microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em uma abordagem documental e quantitativa. O objetivo é identificar tendências de crescimento ou retração nas matrículas de graduação, comparando as modalidades presencial e a distância, e observando diferenças entre instituições públicas e privadas no período de 2014 a 2023. Os resultados apontam mudanças significativas na educação superior brasileira, com destaque para a expansão da Educação a Distância (EaD) e a forte concentração de matrículas na rede privada. A análise também evidencia a redução das matrículas presenciais e ressalta o papel da EaD na formação docente, especialmente nos cursos de Pedagogia. No âmbito da Rede Federal, observa-se relativa estabilidade, com predominância da modalidade presencial, ainda que a EaD se apresente como alternativa relevante para ampliar o acesso ao ensino público. Nesse contexto, a pesquisa contribui para reflexões sobre a configuração atual da formação docente e os desafios para a formulação de políticas públicas na área.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação a distância. Políticas públicas.

ABSTRACT. This article presents a descriptive analysis of the 2023 Higher Education Census data, with a focus on teacher training in Brazil and particular focus on the undergraduate program in Pedagogy. The study is based on microdata provided by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira, adopting a documentary and quantitative approach. Its purpose is to identify trends of growth or decline in undergraduate enrolments by comparing face-to-face and distance learning modalities and examining differences between public and private institutions from 2014 to 2023. The results highlight significant changes in Brazilian higher education, especially the expansion of distance education and the strong concentration of enrolments in the private sector. The analysis also reveals the decline in face-to-face enrolments and points to the role of distance education in teacher training, particularly in Pedagogy courses. Within the Federal Network, relative stability is observed, with predominance of face-to-face provision, although distance education emerges as a relevant alternative for

CC BY

broadening access to public higher education. In this sense, the study contributes to reflections on the current configuration of teacher education and the challenges for shaping public policies in the area.

Keywords: Teacher education. Distance education. Public policies.

RESUMEN. Este artículo presenta un análisis descriptivo de los datos del Censo de Educación Superior de 2023, con énfasis en la formación docente en Brasil y especial atención a los cursos de Pedagogía. La investigación se basa en microdatos proporcionados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educacionales Anísio Teixeira, adoptando un enfoque documental y cuantitativo. Su objetivo es identificar tendencias de crecimiento o disminución en las matrículas de pregrado, comparando las modalidades presencial y a distancia, y observando diferencias entre instituciones públicas y privadas en el período de 2014 a 2023. Los resultados muestran cambios significativos en la educación superior brasileña, especialmente la expansión de la educación a distancia y la fuerte concentración de matrículas en el sector privado. El análisis también evidencia la disminución de las matrículas presenciales y resalta el papel de la educación a distancia en la formación docente, particularmente en los cursos de Pedagogía. En el ámbito de la Red Federal, se observa una relativa estabilidad, con predominio de la modalidad presencial, aunque la educación a distancia se presenta como una alternativa relevante para ampliar el acceso a la educación superior pública. En este sentido, la investigación aporta elementos para reflexionar sobre la configuración actual de la formación docente y los desafíos para el diseño de políticas públicas en el área.

Palabras clave: Formación docente. Educación a distancia. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação na oferta de formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um eixo estruturante das políticas educacionais brasileiras, pois é fundamental para assegurar o direito das crianças à escolarização obrigatória. O curso de Pedagogia, responsável pela maior parte da formação inicial docente, ocupa posição estratégica nesse cenário. No Brasil, nas últimas décadas, essa ampliação vem sendo acompanhada pelo crescimento da Educação a Distância (EaD), que alterou a formação de pedagogos e trouxe novos questionamentos sobre seus impactos pedagógicos e institucionais.

A análise dessas mudanças exige diálogo entre dados e referenciais teóricos. Tardif (2014) identifica quatro saberes da docência: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Os três primeiros podem ser desenvolvidos em cursos presenciais ou virtuais, enquanto os experienciais dependem da vivência em contextos reais e da reflexão coletiva sobre a prática. Freire (1996) reforça essa perspectiva ao compreender a formação docente como processo de conscientização e transformação social, no qual a práxis se constitui como elemento fundante, não redutível a práticas instrucionais tecnicistas.

Dessa forma, o crescimento da EaD deve ser compreendido também em suas contradições e seus condicionantes históricos e políticos. Gatti (2010) apontou tensões entre expansão

e qualidade, enquanto Dourado, Moraes e Siqueira (2024) demonstraram que mudanças regulatórias recentes favoreceram a privatização do ensino superior, ampliando a EaD em instituições com fins lucrativos e Rocha, Pilatti e Pinheiro (2024) identificaram que fatores como custos reduzidos e flexibilidade explicam parte do aumento das matrículas, sem garantia de fortalecimento pedagógico.

Nesse sentido, este artigo analisa dados do Censo da Educação Superior de 2023, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com ênfase nas matrículas do curso de Pedagogia. O objetivo é identificar tendências de crescimento ou retração entre as modalidades presencial e a distância e diferenças entre instituições públicas e privadas no período de 2014 a 2023. A pesquisa caracteriza-se como documental e quantitativa, baseada na análise de microdados organizados em tabelas comparativas e interpretados à luz de referenciais críticos. Busca-se compreender como a expansão da EaD e a retração da presencialidade se articulam às políticas de regulação e aos desafios pedagógicos da formação docente no Brasil.

2 METODOLOGIA

Este estudo é baseado na análise de dados secundários extraídos do Censo da Educação Superior de 2023, publicado pelo INEP em 2024, sendo caracterizado, de acordo com Gil (2021), como uma pesquisa documental, pois utiliza materiais que ainda não passaram por análise ou que podem ser reorganizados conforme as necessidades específicas do estudo, e quantitativa, compreendida como um meio para testar teorias objetivas, por meio da análise das relações entre variáveis quantificadas. Essas variáveis são geralmente mensuradas por instrumentos padronizados, permitindo que os dados numéricos sejam analisados por procedimentos estatísticos (Creswell, 2010). O Censo da Educação Superior reúne informações detalhadas sobre os cursos superiores ofertados no Brasil.

A coleta de dados foi realizada por meio do acesso aos microdados disponibilizados pelo INEP (Brasil. INEP, 2024), permitindo a organização e o tratamento dos dados em tabelas comparativas. A análise foi conduzida a partir da tabulação dos dados referentes às modalidades de ensino presencial e a distância, considerando aspectos como o número

de matrículas, a distribuição por tipo de instituição, além da modalidade, e a evolução ao longo dos últimos anos.

Os dados foram organizados e apresentados em forma de tabelas descritivas, permitindo comparações. A análise de dados censitários permite uma visão abrangente das tendências da educação superior no Brasil, contribuindo para a compreensão do cenário atual (2025) da formação de professores, porém está sujeita às limitações inerentes aos dados coletados e disponibilizados pelo INEP, tal como a possível defasagem temporal na coleta.

3 DISCUSSÃO

Os dados do Censo da Educação Superior de 2023, divulgados em 2024, evidenciam diferenças relevantes entre as modalidades presencial e a distância no ingresso e na conclusão de estudantes. O Brasil contava com 2.580 instituições de ensino superior, sendo 7,9% universidades, 15,2% centros universitários, 75,2% faculdades e 1,6% Institutos Federais ou Cefets, totalizando 9.976.782 matrículas, conforme apresenta a Tabela 1 (Brasil, INEP, 2024). As universidades concentravam 53,1% das matrículas, os centros universitários 33,1%, as faculdades 11,4% e os IF e Cefets 2,4%, confirmando a predominância das universidades na oferta. A Constituição Federal, em seu artigo 207, assegura a autonomia das universidades e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 1 - Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – 2023

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2023	2580	116	89	9	384	150	1791	41	n.a.

Fonte: Elaborada pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil. INEP, 2024). Nota: n.a. Não se aplica

Esses dados revelam a crescente diversificação institucional. Como observa Gatti (2010), a fragmentação da oferta impacta a qualidade, enquanto Saviani e Duarte (2021) destacam que a pedagogia histórico-crítica deve resistir à lógica mercantil e reafirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como condição de uma formação que enfrente a barbárie educativa.

Em 2023, as instituições de ensino superior ofertaram 18.312.937 vagas de graduação. A maior parte concentrou-se no setor privado, responsável por 96,16% do total, sendo 77,5% ofertadas por instituições com fins lucrativos e 18,7% por instituições sem fins lucrativos. Já o setor público respondeu por 3,84% das vagas, com maior participação das federais (2,29%). Quanto às 6.265.698 vagas remanescentes, 96,1% estavam no setor privado, enquanto o público representou 3,9%, distribuídas entre federais (2,98%), estaduais (0,68%) e municipais (0,26%). Esses dados revelam o contraste entre a ampla oferta privada e a maior capacidade de preenchimento observada nas instituições públicas.

Na tabela 2, pode-se observar que entre 2014 e 2023 ocorreu uma queda no número de matrículas presenciais, enquanto as matrículas EaD experimentaram um crescimento expressivo. Neste período, o número de matrículas na modalidade EaD aumentou 325,9%, enquanto a modalidade presencial sofreu uma redução de 17,7%. Essa disparidade pode sugerir uma preferência crescente por cursos EaD, que pode ser devido à maior flexibilidade e acessibilidade dessa modalidade.

Tabela 2 - Número de Matrículas nos 10 Últimos Anos Entre EaD e Presencial

Ano	Matrículas Presencial	Variação Anual Presencial (%)	Matrículas EaD	Variação Anual EaD (%)
2014	6.486.171		1.341.842	
2015	6.633.545	2,27%	1.393.752	3,87%
2016	6.554.283	-1,19%	1.494.418	7,22%
2017	6.529.681	-0,38%	1.756.982	17,57%
2018	6.394.268	-2,07%	2.056.511	17,05%
2019	6.153.560	-3,76%	2.450.264	19,15%
2020	5.574.551	-9,41%	3.105.803	26,75%
2021	5.270.184	-5,46%	3.716.370	19,66%
2022	5.112.663	-2,99%	4.330.934	16,54%
2023	5.063.501	-0,96%	4.913.281	13,45%

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo da Educação Superior 2023 INEP (2023)

A expansão da EaD e a retração do presencial reforçam a análise de Dourado, Moraes e Siqueira (2024), segundo os quais a flexibilização regulatória impulsionou a modalidade a distância no setor privado. Essa dinâmica, entretanto, tensiona a formação integral de professores, já que, como lembra Tardif (2014), parte significativa dos saberes docentes depende da experiência vivida em contextos reais de prática.

Com relação à ampliação de vagas/matriculas a Tabela 3 apresenta os dados referentes à ampliação de vagas e matrículas, possibilitando a comparação entre as modalidades e tipos de instituição.

A rede privada teve um crescimento acentuado no número de matrículas em cursos a distância, representando mais de 95% das matrículas nessa modalidade em 2023. As instituições públicas, por sua vez, também registraram um aumento em matrículas EaD, porém em proporção menor. A queda nas matrículas presenciais afetou a rede privada, enquanto na rede pública houve um discreto aumento, conforme nota-se na Tabela 3.

Tabela 3 – N.º de Matrículas nos 10 Últimos Anos por Tipo de Instituição

Ano	Pública Presencial	Privada Presencial	Pública EaD	Privada EaD
2014	1.822.607	4.664.542	139.373	1.202.469
2015	1.823.752	4.809.793	128.393	1.265.359
2016	1.867.477	4.686.806	122.601	1.371.817
2017	1.879.784	4.649.897	165.572	1.591.410
2018	1.904.554	4.489.714	172.927	1.883.584
2019	1.922.489	4.231.071	157.657	2.292.607
2020	1.798.980	3.775.571	157.372	2.948.431
2021	1.906.440	3.363.744	172.221	3.544.149
2022	1.894.260	3.218.403	182.257	4.148.677
2023	1.868.152	3.195.349	200.978	4.712.303

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. INEP, 2024).

Quando apenas os dados da área de Educação são analisados, observa-se uma queda gradativa no número de matrículas em cursos presenciais na área de Educação, enquanto os cursos EaD nessa área cresceram rapidamente. A partir de 2018, as matrículas EaD superaram as presenciais na área de Educação, conforme apresenta os dados da Tabela 4, indicando uma tendência de maior adoção da modalidade a distância na formação de educadores.

Tabela 4 - Número de Matrículas nos 10 Últimos Anos Entre as Modalidades EaD e Presencial na Área de Educação

Ano	Presencial	Variação Anual Presencial (%)	EaD	Variação Anual EaD (%)	Total
2014	929.097		541.075		1.470.172
2015	909.394	-2,12%	566.135	4,63%	1.475.529
2016	882.819	-2,92%	641.580	13,33%	1.524.399
2017	847.600	-3,99%	745.626	16,22%	1.593.226
2018	812.718	-4,12%	817.910	9,69%	1.630.628
2019	788.970	-2,92%	903.288	10,44%	1.692.258
2020	677.153	-14,17%	994.274	10,07%	1.671.427
2021	644.105	-4,88%	1.015.990	2,18%	1.660.095
2022	598.727	-7,05%	1.089.082	7,19%	1.687.809
2023	567.605	-5,20%	1.166.624	7,12%	1.734.229

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. INEP, 2024).

A superação das matrículas EaD sobre as presenciais na área da Educação a partir de 2018 evidencia a transformação estrutural da formação docente. Rocha, Pilatti e Pinheiro (2024) apontam que esse crescimento está associado a fatores de expansão rápida, mas Freire (1996) lembra que a formação sem vínculos com a realidade escolar pode comprometer a construção crítica e transformadora da práxis pedagógica.

Quando apenas os dados da área de Educação são analisados, observa-se uma queda gradativa no número de matrículas em cursos presenciais na área de Educação, enquanto os cursos EaD nessa área cresceram rapidamente. A partir de 2018, as matrículas EaD superaram as presenciais na área de Educação, conforme apresenta a Tabela 4, indicando uma tendência de maior adoção da modalidade a distância na formação de educadores.

A grande maioria das matrículas em EaD na área de Educação, em 2023, ocorreu em instituições privadas, conforme apresenta a Tabela 5, totalizando quase o dobro das matrículas em instituições públicas. Esse dado reflete o aumento tanto da oferta quanto da demanda por cursos EaD nessas instituições. As instituições públicas, embora tenham apresentado crescimento após variações no período, ainda representam uma pequena parcela das matrículas.

Tabela 5 - Número de Matrículas Comparando os 10 Últimos Anos Entre as Modalidades EaD e Presencial, na Área de Educação, por Tipo de Instituição

Ano	Privada Presencial	Pública Presencial	Privada EaD	Pública EaD
2014	423.849	505.429	440.799	100.276
2015	417.777	491.635	478.173	87.962
2016	385.059	497.760	559.699	81.881
2017	355.394	492.206	635.466	111.064
2018	313.580	499.138	704.143	113.815
2019	285.980	502.990	797.498	105.790
2020	222.633	454.520	889.750	104.524
2021	166.788	477.317	905.252	110.738
2022	131.499	467.228	983.737	105.345
2023	115.457	452.148	1.055.707	110.917

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. INEP, 2024).

A concentração de matrículas EaD no setor privado evidencia a lógica de mercado (Dourado; Moraes; Siqueira, 2024) e exige reflexão sobre a qualidade da formação, já que a docência requer preparação pedagógica sólida (Gatti, 2010).

Desde 2020, segundo dados do Censo da Educação Superior 2023, o curso de Pedagogia tem o maior número de matrículas no país, conforme dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2023.

Houve um crescimento acentuado na modalidade EaD, enquanto as matrículas presenciais diminuíram no curso de Pedagogia, conforme apresentado na Tabela 6. Pode-se verificar o número de matrículas por tipo de instituição, comparando os 10 últimos anos entre as modalidades EaD e Presencial, do Curso de Pedagogia. Esse cenário pode indicar uma preferência dos estudantes pela flexibilidade proporcionada pelo ensino a distância.

Tabela 6 - Número de Matrículas Comparando os 10 Últimos Anos Entre as Modalidades EaD e Presencial, do Curso de Pedagogia, por Tipo de Instituição

Ano	Privada Presencial	Privada EaD	Pública Presencial	Pública EaD
2014	213.286	301.014	101.995	30.207
2015	210.015	316.074	99.819	25.873
2016	197.688	352.625	98.493	25.715
2017	188.102	395.681	92.799	29.198
2018	176.159	440.628	93.643	37.475
2019	171.321	515.057	92.809	36.804
2020	137.993	559.504	83.240	35.690
2021	103.393	557.273	87.520	41.068
2022	83.711	608.609	87.989	41.555
2023	75.108	648.627	88.025	41.036

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. INEP, 2024).

A maior parte das matrículas no curso de Pedagogia EaD está em instituições privadas (Tabela 6). A rede pública ainda mantém um número significativo de matrículas presenciais, porém o crescimento na modalidade EaD tem sido mais lento.

A Rede Federal de Educação Superior no Brasil desempenha um papel fundamental na oferta de ensino público, gratuito e de qualidade, abrangendo universidades federais, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Os dados do Censo da Educação Superior de 2023 evidenciam a evolução das matrículas e a distribuição dos estudantes entre as modalidades presencial e a distância, conforme observa-se na Tabela 7.

Tabela 7 - Números de matrículas por modalidade na Rede Federal

Ano	Presencial	EaD	Total
2014	1.083.723	96.482	1.180.205
2015	1.133.296	81.463	1.214.759
2016	1.175.779	73.674	1.249.453
2017	1.205.077	101.395	1.306.472
2018	1.231.951	93.075	1.325.026

2019	1.254.092	81.189	1.335.281
2020	1.175.197	78.891	1.254.088
2021	1.289.301	81.833	1.371.134
2022	1.270.894	73.942	1.344.836
2023	1.241.336	85.721	1.327.057

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. INEP, 2024).

Em 2023, a Rede Federal contava com um total de 1.327.057 matrículas, das quais 1.241.336 estavam na modalidade presencial e 85.721 na modalidade a distância (Tabela 7). Nos últimos dez anos, o número de matrículas na Rede manteve relativa estabilidade, com pequenas oscilações.

Na área da Educação, se comparar 2014 e 2023 pode-se entender que as matrículas tiveram leve crescimento, porém se analisar os dados do intervalo temporal entre estes anos pode-se notar oscilações significativas (Tabela 8). No ano de 2023, os cursos da área somavam 334.481 matrículas, sendo 279.651 presenciais e 54.830 na modalidade EaD. Esses números evidenciam a importância da Rede Federal na formação de educadores, consolidando-se como um espaço de referência para a qualificação docente.

Tabela 8 - Número de Matrículas na área Educação na Rede Federal por modalidade

Ano	Presencial	EaD	Total
2014	265.728	69.797	335.525
2015	268.958	54.890	323.848
2016	280.477	48.079	328.556
2017	283.401	67.567	350.968
2018	292.407	63.865	356.272
2019	298.348	55.576	353.924
2020	272.471	53.313	325.784
2021	300.377	54.153	354.530
2022	290.398	46.542	336.940
2023	279.651	54.830	334.481

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. INEP, 2024).

Dentro da área da Educação, o curso de Pedagogia se destaca como um dos mais representativos. Em 2023, foram registradas 58.595 matrículas na Rede Federal, com 44.931 estudantes em cursos presenciais e 13.664 na modalidade a distância. A redução da oferta EaD no curso de Pedagogia na Rede Federal, se comparado 2014 e 2023, faz movimento contrário ao da Rede Federal (Tabela 9).

Tabela 9 - Número de Matrículas no curso Pedagogia na Rede Federal por modalidade

Ano	Presencial	EaD	Total
2014	42.516	16.566	59.082

2015	42.791	12.776	55.567
2016	43.998	10.831	54.829
2017	42.303	12.007	54.310
2018	43.742	12.033	55.775
2019	43.778	12.335	56.113
2020	38.897	10.291	49.188
2021	44.490	12.852	57.342
2022	45.130	11.038	56.168
2023	44.931	13.664	58.595

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil. INEP, 2024).

Os números da Rede Federal podem demonstrar a necessidade de políticas públicas que promovam a expansão da oferta de cursos na modalidade a distância, considerando sua relevância para a democratização do acesso à educação superior. Ao mesmo tempo, a manutenção da qualidade acadêmica nos cursos continua sendo um dos desafios centrais para a ampliação da oferta de cursos na Modalidade a Distância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados confirmam mudanças significativas na educação superior brasileira, sobretudo pela expansão da EaD, com forte concentração de matrículas na rede privada. Rocha, Pilatti e Pinheiro (2024) identificam como fatores desse crescimento o acesso facilitado, a flexibilidade, os menores custos e políticas públicas favoráveis, ressaltando que a EaD tende a continuar crescendo e exigirá estratégias que assegurem qualidade e impacto educacional. A análise evidencia ainda a redução nas matrículas presenciais e o papel estratégico da EaD na formação docente, especialmente no curso de Pedagogia. No âmbito da Rede Federal, observa-se relativa estabilidade, com predominância da modalidade presencial, mas a EaD aparece como alternativa necessária para ampliar o acesso ao ensino público.

Como destacam Dourado, Moraes e Siqueira (2024), a rápida expansão da EaD decorreu de mudanças regulatórias que favoreceram a privatização do ensino superior, o que reforça a necessidade de mecanismos de regulação mais consistentes. Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, o cenário delineado pelos dados do Censo da Educação Superior de 2023 tende a sofrer alterações significativas. A normativa extingue a oferta integralmente a distância das licenciaturas, autorizando apenas as modalidades

semipresencial e presencial (Brasil. CNE, 2024). Essa mudança poderá impactar diretamente a dinâmica de expansão observada nos últimos anos, reduzindo a predominância da EaD no setor privado e exigindo novas estratégias de organização curricular, regulação e acompanhamento da qualidade na formação docente.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: estatísticas e microdados. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**.. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2010.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N. de; SIQUEIRA, R. M. Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286167, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.286167. Acesso em: 4 mar. 2025.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016. Acesso em: 26 mar. 2025.

ROCHA, T. da C.; PILATTI, L. A.; PINHEIRO, N. A. M. CATALISADORES DO CRESCIMENTO: DESVENDANDO O AUMENTO DAS MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 529–543, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10613202. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3189. Acesso em: 4 mar. 2025.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 18 set 2025.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

Sobre os autores

Andreza Silva Areão

Possui graduação em Sistemas de Informação, Licenciatura em Informática e Licenciatura em Pedagogia. É especialista em áreas relacionadas à Educação a Distância, Tecnologias Educacionais e Engenharia de Sistemas. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP) *Campus* São Paulo. Atua como coordenadora da especialização em EaD na EPT e como professora na área de Informática: Programação e Banco de Dados no IFSP.
E-mail: andreza.areao@ifsp.edu.br

Gustavo Isaac Killner

Possui graduação em Física (licenciatura e bacharelado) pelo IFUSP e em Pedagogia pela FEUSP. Especialização em Ensino Mediado por Computadores pela Universidade de Tsukuba (Japão) e em formação de professores para cursos semipresenciais e EaD pela UNESP. Concluiu mestrado em Ensino de Ciências (ênfase em ensino de Física) e doutorado em Educação, ambos pela USP. Atualmente é pesquisador e professor no IFSP, *Campus* São Paulo, colaborador do INEP, CEESP e consultor da SEDUC-SP. Autor de propostas curriculares, livros didáticos, artigos e sequências didáticas, com experiência em Ensino de Física, Ciências da Natureza, Didática, Tecnologia Educacional, multiculturalismo crítico, teorias de currículo e NTCI na educação.
E-mail: gustavoik@ifsp.edu.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A AGENDA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL

Cleder Tadeu Antão Silva
Instituto Federal de Minas Gerais

Rosimar de Fátima de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. O presente artigo analisa o processo de formação da agenda de políticas envolvendo o campo da Educação a Distância pública no Brasil, nos últimos 30 (trinta) anos. O texto demarca como a EaD ascende como área de interesse governamental, por meio do surgimento (formulação e implementação) de políticas públicas nacionais de indução e fomento à modalidade, como UAB e Rede e-Tec Brasil destacando, assim, o papel exercido por essas políticas no cenário de expansão e reconhecimento dessa área na realidade das instituições de ensino públicas do país. Discute-se, portanto, como tal expansão se desenvolveu no período demarcado, muito em associação com outras políticas públicas, sobretudo no campo da formação de professores e estimulado pela renovação do marco regulatório educacional brasileiro, especialmente, a partir do advento da LDB de 1996. A discussão se sustenta em pesquisa documental, realizada a partir das contribuições de Silva (2022), e tendo como referencial de análise o "modelo de múltiplos fluxos" de J. Kingdon, apoiado nos estudos de Capella (2005 e 2018). Conclui-se, neste caso, que o advento de programas governamentais de Educação a Distância acabou suscitando um novo debate no campo da EaD pública brasileira, especialmente em tempos recentes, produzindo, assim, uma mudança crucial de agenda. A nova agenda tem sido caracterizada pela transição da oferta de cursos na modalidade a distância, por parte de instituições públicas — antes totalmente concentrada nas políticas federais de fomento – para um movimento em torno do fortalecimento do debate em torno da institucionalização da modalidade. Tal debate, se sustenta no paulatino surgimento de políticas de EaD próprias, autônomas e com financiamento interno na realidade dos estabelecimentos públicos de ensino, demarcando assim, uma nova fase de expansão da Educação a Distância brasileira.
Palavras-chave: Educação a Distância. Ciclo de Políticas Públicas. Modelo de Múltiplos Fluxos.

ABSTRACT. This study analyzes the agenda-setting process of public policy in the field of Distance Education (EaD) in Brazil over the past three decades. It investigates how Distance Education emerged as a strategic area of governmental interest through the formulation and implementation of national policies such as the Open University of Brazil (UAB) and the e-Tec Brasil Network. These initiatives played a pivotal role in the expansion and institutional recognition of Distance Education within public higher education institutions. The research highlights the close association between this expansion and broader educational policies, particularly in the area of teacher training, and emphasizes the influence of regulatory changes following the enactment of the 1996 Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB). Methodologically, the study is based on documentary research, drawing on Silva (2022), and employs John Kingdon's Multiple Streams Framework as its analytical foundation, supported by Capella's contributions (2005, 2018). The findings indicate a significant policy shift in recent years—from a model predominantly dependent on federally funded programs to a growing movement toward the internal development of autonomous, institutionally financed EaD policies. This transition signals a new phase in the consolidation and institutionalization of Distance Education within Brazil's public education system.
Keywords: Distance Education. Public Policy Cycle. Multiple Streams Framework.

CC BY

RESUMEN. Este artículo analiza el proceso de conformación de la agenda de políticas públicas en el campo de la Educación a Distancia (EaD) pública en Brasil durante los últimos treinta años. Examina cómo la EaD se consolidó como un área estratégica de interés gubernamental a través de la formulación e implementación de políticas nacionales de fomento, como la Universidad Abierta de Brasil (UAB) y la Red e-Tec Brasil. Estas iniciativas desempeñaron un papel central en la expansión y el reconocimiento institucional de esta modalidad en el sistema público de educación. La expansión de la EaD se vincula estrechamente con otras políticas educativas, en particular aquellas orientadas a la formación docente, y fue impulsada por la renovación del marco regulador tras la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996. La investigación se basa en análisis documental, con base en Silva (2022), y utiliza como marco teórico el modelo de múltiples flujos de John Kingdon, complementado por los estudios de Capella (2005, 2018). Se concluye que el surgimiento de programas gubernamentales de EaD propició un cambio en la agenda política del área, marcando una transición desde un modelo centrado en el financiamiento federal hacia la institucionalización progresiva de políticas autónomas, con recursos internos en las instituciones públicas. Esta transformación señala una nueva fase en la consolidación de la Educación a Distancia en Brasil.**Palabras clave:** Educación Profesional. Educación a Distancia. Institucionalización de la EaD.

Palabras clave: Educación a Distancia. Ciclo de Políticas Públicas. Modelo de Múltiples Flujos.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa o processo de formação da agenda de políticas envolvendo o campo da Educação a Distância pública, especialmente, nos últimos 30 (trinta) anos no Brasil. A análise se desenvolve localizando alguns fatores que contribuíram para o crescimento da EaD pública no país, especialmente nestas últimas décadas, incluindo a aliança e a conexão com políticas de outras áreas. Tal discussão se sustenta, a partir de uma pesquisa documental realizada em uma tese de doutoramento defendida a respeito do tema.

O texto demarca como a Educação a Distância ascende como área de interesse governamental na forma do surgimento de políticas públicas de indução e fomento à modalidade, destacando assim, o papel exercido por estas políticas, no cenário de expansão e reconhecimento da EaD na realidade das instituições públicas.

O artigo analisa a Educação a Distância brasileira no contexto das agendas políticas, com recorte para oficialização da EaD enquanto modalidade regular e oficial, engendrada, particularmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Para efetivação do exame proposto, utilizam-se de alguns pressupostos do ciclo de políticas, especialmente, aqueles ligados ao ‘modelo de múltiplos fluxos’ de J. Kingdon, particularmente, a partir das contribuições de Capella (2005) e Capella (2018).

Conclui-se, a partir do panorama apresentado, que o advento dos programas governamentais de Educação a Distância capitaneados pelo Ministério da Educação foi fomentado a partir da associação com outras políticas públicas, particularmente do campo da formação de professores, no qual eventos específicos, feedbacks de ações governamentais e a conjunção de agendas foram determinantes para essa consolidação.

2 A ANÁLISE DA EAD BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS AGENDAS DE POLÍTICAS

A análise da Educação a Distância brasileira e de sua história no contexto das agendas de políticas nos apresenta alguns desafios. As propostas de EaD no país, durante a maior parte do século passado estiveram acompanhadas por uma estreita ligação com níveis educacionais de menor prestígio, no âmbito da Educação Básica, isto é, Educação Profissional de menor nível de qualificação, Ensino Supletivo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), todas marcadas por atender a públicos excluídos do processo regular de escolarização. Essa vinculação histórica da EaD provocou não só a formação de estereótipos, mas impediu seu processo de desenvolvimento e reconhecimento acadêmico.

Limitações de ordem tecnológica e comunicacional, a quase inexistente presença da EaD na legislação brasileira (Arruda, 2011), delineando uma carência no que diz respeito a regulamentação e arcabouço legal (Mill, 2016) e o modesto debate sistematizado como campo de saber, explicam a limitação e tímido desenvolvimento dessa modalidade. Este fato só será alterado a partir do processo de aproximação da EaD com as demandas e necessidades da Educação Superior Arruda (2011).

Além disso, a EaD no Brasil, até o início da década de 1990, também tem pouca presença no contexto de políticas públicas nacionais, sem integração com os sistemas regulares de ensino Arruda (2011). Todos esses pontos apontam para um cenário no qual a EaD, não se estabelecesse como pauta legítima, alternativa ou como solução fidedigna, para fazer parte das agendas educacionais do país.

2.1 Entendendo a dinâmica das agendas no contexto do ciclo de políticas públicas

Os estudos sobre políticas públicas se concentram, em geral, em investigar processos relativos às decisões políticas que materializam os planos engendrados dos governos, com vistas a encaminhar resoluções para os diversos problemas da sociedade.

A análise das políticas públicas tem como objeto de estudo as decisões políticas e os programas de ação dos governos, interrogando-se sobre a gênese dos problemas que tais decisões procuram resolver, sobre as soluções formuladas e as condições da sua implementação. (Araújo; Rodrigues, 2017, p. 11-12).

Para Lotta (2019), as políticas públicas podem ser analisadas como um ciclo no qual é possível identificar diferentes fases. já que "[...] as políticas públicas podem ser analisadas como um ciclo que perpassa diferentes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. Esse ciclo não condiz necessariamente com a realidade, mas é um relevante instrumento analítico (Lotta, 2019, p. 12).

Já Capella (2005) apresenta alguns fundamentos conceituais e teóricos acerca do modelo de múltiplos fluxos, com base nas ideias de J. Kingdon, a fim de oferecer subsídios para a compreensão do processo de formação de agenda e formulação de políticas públicas, na tarefa de se compreender como alguns temas se transformam em projetos governamentais.

Ainda para o autor, Kingdon, em seu modelo, busca responder por que alguns problemas se tornam importantes para um governo ou como uma ideia se insere nas preocupações dos formuladores de políticas, se transformando em uma política pública concreta. Kingdon defende que as políticas públicas passam por quatro processos principais: a) o estabelecimento de uma agenda de políticas; b) a especificação de alternativas a partir de um universo de escolhas; c) a escolha dominante entre o conjunto de alternativas disponíveis; e d) a implementação da decisão tomada a partir do universo de escolhas/alternativas postas.

A agenda governamental é "um conjunto de assuntos sobre os quais o governo, e pessoas ligadas a ele, concentram sua atenção num determinado momento" (Capella, 2005, p. 3). Para Kingdon, as dinâmicas de agenda obedem três fluxos decisórios: a) o fluxo de problemas; b) o fluxo de soluções e/ou alternativas; e c) o fluxo das políticas.

Esses, apesar de independentes, quando reunidos, podem convergir e é quando um problema é reconhecido, uma solução está disponível e as condições políticas são propícias, gerando uma oportunidade de mudança permitindo ou alteração na agenda ou sua ascensão.

Propostas, alternativas e soluções só chegam à agenda quando os problemas são reconhecidos ou a dinâmica política cria oportunidade para tal. São as janelas de

oportunidade, hiato que atrai a junção dos fluxos para produzir a mudança na agenda ou o nascimento da política pública.

No modelo de Kingdon, indicadores, aparecimento de eventos ou crises e feedbacks de outras políticas podem colaborar para que um problema seja reconhecido. Outros elementos também exercem influência na dinâmica política afetando as escolhas a agenda governamental, como o clima e/ou humor nacional; as forças políticas organizadas; e as mudanças de governo.,

O clima e/ou humor nacional é a situação em que pessoas compartilham das mesmas percepções. Já as forças políticas organizadas e/ou grupos de pressão trabalham no apoio ou oposição acerca de algumas questões, que envolvem abandono ou consenso nas agendas. As mudanças no governo podem trazer ajustes de agenda com os atores forjando a inclusão ou bloqueio de determinadas pautas.

Em resumo, um determinado tema, para ocupar a agenda governamental e se concretizar como política depende de movimentos específicos gerando a atenção dos "tomadores de decisão". Este pode ser incorporado à realidade, mas permanecer apenas num nível de discurso. Para ascender à agenda, o problema deve ser reconhecido e merecer uma tomada de decisão efetiva para constituir-se como pauta legítima e se transformar em ação política. (Capella, 2018).

O modelo de múltiplos fluxos é bastante elucidativo para se entender a realidade particular da Educação a Distância pública do país, o que será discutido a seguir.

2.2 A ascensão da Educação a Distância no plano das agendas governamentais: o advento de programas nacionais de fomento para a modalidade

A EaD, até a década de 1990, até circulou pelas instâncias de governo, sendo alvo de projetos e iniciativas isoladas, mas não logrando espaço como um problema legitimamente reconhecido, já que esteve presente em projetos emergenciais, efêmeros e/ou isolados.

As limitações de ordem tecnológica (Mill, 2016) a desconfiança causada pela ausência de estudos, pesquisas e discussão acadêmica e sua filiação histórica com demandas "secundárias" da Educação Básica, a delegou como "educação de menor valor" pois,

> a análise da EaD nesse período revelaria, por exemplo, as muitas tentativas de dar a merecida importância que a modalidade requer. Revelaria, também, as muitas frustrações ou limitações vividas pelos educadores que acreditavam na EaD como

> forma adequada de educar pessoas impossibilitadas da formação típica da modalidade presencial (Mill, 2016, p.434-435)

Porém, os limites estabelecidos para a EaD começam a ser contornados, a partir da década de 1990. Alguns fatores tais como os avanços no plano legal, o advento de tecnologias e sistemas de comunicação eficientes e o surgimento de políticas públicas em maior escala e ligadas ao Ensino Superior explicam essa mudança.

A EaD brasileira com isso, começa a desenvolver experiências com a participação das Universidades numa outra perspectiva que permite maior reconhecimento e legitimidade.

2.3 O evento LDB/1996 e as aproximações da EaD às agendas das políticas de formação de professores

A interpretação da trajetória da EaD pública no Brasil, mostra que a modalidade experimenta uma mudança de patamar, a partir principalmente, da promulgação da LDB/1996. Segundo Mill (2016), esse fato foi essencial para o e desenvolvimento da modalidade, pois com isso se sucederam outras normatizações, que contribuíram efetivamente para sua consolidação (Mill, 2016, p. 435). O artigo 80 da LDB institucionalizou a EaD como uma modalidade oficial e regulamentada, fato novo para área no país.

Ainda segundo Mill (2016), o período posterior demarcado entre 1996-2015, pode ser entendido como uma etapa de organização, ordenamento e maturidade da EaD no Brasil. Para esse autor, entre 1996-2005, a EaD vivenciou uma fase embrionária e entre 2005 e 2015, a modalidade experimenta uma fase de importante amadurecimento em suas políticas e práticas nas esferas legal, institucional e pedagógica (Mill, 2016).

É preciso compreender os fatores que colaboraram com esse amadurecimento, reconhecimento e expansão da EaD a colocando como problema reconhecido e solução fidedigna e aproximando-a das agendas políticas educacionais do país.

Então como a EaD se posiciona como problemática educacional, passando a constituir-se como uma alternativa concreta e solução fidedigna? Como ela se coloca num patamar de modalidade oficial para a resolução de determinados desafios da educação brasileira?

Um primeiro ponto que chama atenção nesse processo, e que fora amplamente destacado por Mill (2016), é exatamente o evento LDB/1996. O art. 62, por exemplo,

responsabiliza os sistemas de ensino nas diversas esferas do poder público, pela "formação continuada de seus educadores".

Esse artigo da lei manifesta uma abertura, no tocante à formação de professores, com aproximação ao artigo 80 (oitenta), referente à EaD. No artigo 80 se estabelece que: "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". (Brasil, 1996).

Um exemplo que elucida essa abertura é o Programa "Salto para o Futuro", política que fez parte desse grande movimento de capacitação/formação de educadores, capitaneado e desenvolvido pelo próprio MEC, ainda no início dos anos de 1990, período imediatamente anterior à promulgação da lei.

Outro fator que não pode passar despercebido, mas que vai impactar a expansão e desenvolvimento da EaD nas instituições públicas é a recomendação expressa na LDB/1996 acerca da exigência de nível superior para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Essa premissa, estabelecida pela legislação gera um esforço nacional e uma política efetiva em direção à formação de educadores no país, estabelecendo forte interlocução com a Educação a Distância.

Desse modo, a formação continuada de docentes e a expansão da formação inicial de professores para a Educação Básica colocam a modalidade a distância como alternativa concreta para o alcance desse desafio legal e político. Assim a EaD, mediante às novas possibilidades abertas pela legislação educacional, aproxima-se de outras políticas públicas, especialmente as de atendimento à formação de educadores no plano da expansão dessas ofertas.

Ora, em linhas gerais, a estrutura de Educação Superior, no final da década de 1990, não alcançaria o número suficiente de vagas para atender os anseios das mudanças apregoadas pela nova LDB/1996. Nesse particular, o desafio que se colocava naquele momento era o de propiciar a formação em nível superior dos educadores da Educação Básica e garantir políticas de educação continuada para o magistério, no contexto das redes públicas de ensino do país.

Com isso, a LDB/1996 pode ser interpretada como um grande marco ou "evento", que não só permite regulamentar a EaD num sentido amplo, mas que também pavimenta um caminho fértil para sua consolidação e expansão nas instituições públicas de ensino.

Essas inovações no âmbito normativo possibilitam que a EaD alcance razoável reconhecimento como modalidade legítima, promovendo revisão, ainda que parcial, em seus rótulos, estigmas e estereótipos.

> Como forma de iniciar a oferta de EaD em instituições públicas, consideramos que o argumento, do ponto de vista político, é razoavelmente exitoso, uma vez que encontra pouca resistência no campo educacional, apesar de associações de área conhecidas lançarem manifestos contrários à formação inicial de professores a distância [...] (Arruda, 2018, 829).

É nesse contexto que nasce uma aproximação exitosa entre "Políticas de Formação de Professores" e "Políticas de Educação a Distância". Isto abre espaço para o surgimento de programas nacionais e capilares para a modalidade, entendido como uma janela de oportunidade. Neste contexto, a partir de meados dos anos 2000, a "alternativa EaD" ascende definitivamente à agenda governamental, se colocando como uma solução nacional e constituindo-se assim como política pública. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída em 2006, é a grande expressão desse movimento. A UAB é a formação de uma rede de Universidades que inicia a oferta de formação, em nível superior, por meio da modalidade a distância. Neste caso, a UAB busca,

> [...] ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém, ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública (Brasil, 2006).

Segundo Arruda (2018), a UAB estabelece ligação bastante estreita com a política de formação de professores da Educação Básica no país, o que não só justifica sua criação, mas tem relação direta com sua expansão, já que:

> como política pública, o sistema UAB constitui-se como um programa de governo, ainda que ele tenha sobrevivido a várias gestões. O programa foi criado para atender a uma demanda específica e localizada – a saber, a formação de professores. Desde sua criação e, inclusive, na atual política nacional de formação de professores, o foco sempre foi direcionado à docência na educação básica pública. O argumento maior consiste na necessidade de se formar mais professores para atender às metas dos planos nacionais de Educação (...) que consistem em ampliar o número de professores que possuem formação em nível superior e o número de professores que ministram aulas na área de sua formação. É interessante perceber que aquilo que move o surgimento do programa – a formação de professores – é também o que pode garantir-lhe a longevidade que já possui (Arruda, 2018, p. 826).

Cabe ressaltar aqui que, dois fatores que se colocaram como indutores do reconhecimento do problema no contexto analisado nas disputas da agenda governamental (Capella, 2005).

Em primeiro lugar, a LDB de 1996 parece constituir-se como um evento simbólico fundamental que abre caminhos fecundos para o desenvolvimento da EaD como política pública nacional, conforme analisado nas perspectivas postas no campo da formação docente. Em segundo lugar, o feedback das metas dos PNE's, no campo da formação inicial de professores, se colocou como um ponto de atenção para os formuladores de políticas, posicionando a EaD ainda mais no radar das agendas, pautas, alternativas e soluções para fins de cumprimento de metas objetivas. Nesse sentido, a agenda "formação de professores" se constitui como um "indicador" fundamental a ser considerado dentro das premissas que chamam a atenção dos formuladores, principalmente no que tange as decisões a serem tomadas por parte desses agentes.

Com isso, é possível perceber como se deu o movimento da EaD na agenda governamental. Portanto, é possível afirmar que as políticas de EaD nas instituições públicas é problematizada exatamente no bojo da expansão das políticas de formação de professores da Educação Básica, movimento este que guarda diferenças importantes com a agenda das políticas desenvolvida no âmbito da iniciativa privada, como, por exemplo, discute Segenreich e Bustamante (2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou, portanto, o processo de formação de agenda da Educação a Distância pública brasileira, com recorte para os 30 (trinta) últimos anos. Assim, o texto tratou de identificar alguns fatos históricos, que se constituíram como "eventos" decisivos para a legitimação e expansão da EaD, sobretudo, a partir da promulgação da LDB de 1996.

Também se destaca nas análises procedidas, o processo de amadurecimento acadêmico experimentado pela área, oferecendo assim, um maior reconhecimento do setor, particularmente, no período final da década de 1990, favorecendo assim inclusão da EaD como solução fidedigna de interesse, no plano das agendas governamentais e abrindo espaço para o surgimento de políticas públicas para a modalidade.

Tal processo se efetivou mediante a associação da EaD com outras políticas, especialmente, àquelas vinculadas a formação de professores e ensino superior. Essas alianças fizeram com que a Educação a Distância ascendesse como área de interesse governamental, ganhando a atenção dos formuladores de políticas na implementação de

programas nacionais de indução e fomento, a partir do surgimento de iniciativas como a UAB, que se desenvolveram e proporcionaram a ampliaram da oferta, dentro de um processo de maturação desta modalidade, conforme explicitado por Mill (2016).

A partir da abordagem do ciclo de políticas e do 'modelo de múltiplos fluxos' de J. Kingdon, o texto apresenta, com base nas discussões de Capella (2005) e Capella (2018), as linhas e entrelinhas dos movimentos de agenda da Educação a Distância brasileira, no qual se conclui, que o advento dos programas governamentais.

As questões aqui apresentadas visam oferecer uma pequena contribuição acerca do debate sobre a agenda da Educação a Distância pública no país, dentro das perspectivas postas pelo referencial analítico do ciclo de políticas. Espera-se, que as reflexões aqui procedidas, possam de alguma maneira colaborar, ainda que de forma modesta, com as discussões acerca dos caminhos a serem seguidos pela EaD do país, considerando, particularmente, os desafios postos para o conjunto das instituições públicas.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. L. M. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**: n. 83, p. 11-35., 2017. Disponível em: http://journals.openedition.org/s pp/2662. Acesso em 26 de out. de 2021.

ARRUDA, D. E. P. **Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia-MG, 2011.

ARRUDA, E. P. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**: Santa Maria, v. 43, n. 04, p.823-842, out/dez, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto 5800 de junho de 2006**. Institui o sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb. Acesso em 20 de ago. 2025.

CAPELLA, A. C. N. Formação da agenda governamental: perspectivas teóricas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2005. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?opti on=com _docman&task=doc_view&gid=3789&Itemid=318>. Acessado em: 01 nov. 2019.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: Enap, 2018.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. (p. 11-38).

MILL, D. R. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p.432-454, mai/ago, 2016.

SEGENREICH, S. C. D.; BUSTAMANTE, S. B.V. **Políticas e práticas da Educação a Distância no Brasil**: entrelaçando pesquisas. Rio de Janeiro: Lera Capital, 2013.

SILVA, C. T. A. **A Agenda da Educação a Distância pública: desafios dos processos de Formulação de Políticas Institucionais para a modalidade no interior da Rede Federal de Minas Gerais**. 2022. 412 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2022.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA NO IFMG: ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE

Cleder Tadeu Antão Silva
Instituto Federal de Minas Gerais

José Ângelo Garíglio
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. O presente trabalho analisa a Institucionalização da Educação Profissional a Distância no IFMG, buscando compreender como tem se dado este processo, a partir da implementação do primeiro curso técnico subsequente de nível médio da instituição na modalidade EaD. O trabalho é resultado de uma investigação realizada em um Programa de Pós-graduação em nível de Residência Pós-doutoral e conta com resultados preliminares produzidos no contexto de um relatório de pesquisa em elaboração. Assim, o artigo destaca os fundamentos teóricos da Educação a Distância (EaD) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tentando identificar, de que maneira tais pressupostos são transpostos para a realidade da implementação do curso, especialmente, em seu Projeto Pedagógico. Assim, busca-se examinar, se as bases epistemológicas da Educação Profissional a Distância são incorporadas no documento institucional. Do ponto de vista metodológico, a investigação se estruturou nas bases de uma pesquisa de natureza qualitativa, com delimitação de um estudo de caso e focalizando os esforços interpretativos por meio do instrumento da análise documental. Os resultados preliminares dão conta, que o estágio da institucionalização da Educação a Distância no instituto investigado é incipiente, já que o projeto demonstra dificuldades de organizar uma proposta pedagógica que contemple os pressupostos das duas modalidades envolvidas.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação a Distância. Institucionalização da EaD.

ABSTRACT. This study examines the institutionalization process of Distance Vocational Education at the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG), focusing on the implementation of its first post-secondary technical course offered in the distance learning (DL) modality. The research stems from a postdoctoral residency program and presents preliminary findings drawn from an ongoing research report. The article explores the theoretical foundations of Distance Education (DE) and Vocational and Technological Education (VTE), seeking to understand how these frameworks are reflected in the course's implementation—particularly within its Pedagogical Project. The central aim is to assess whether the epistemological foundations of Distance Vocational Education are effectively incorporated into the institution's official curriculum documentation. Methodologically, this is a qualitative case study that employs document analysis as its primary research tool. Preliminary results suggest that the institutionalization of DE at IFMG remains at an early stage, as the current project faces challenges in developing a pedagogical approach that fully integrates the principles of both educational modalities.

Keywords: Vocational Education. Distance Education. Institutionalization the Distance Education.

RESUMEN. El presente estudio tiene como objetivo analizar el proceso de institucionalización de la Educación Profesional a Distancia en el Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), a partir de la implementación del primer curso técnico subsecuente de nivel medio en la modalidad a distancia (EaD). La investigación se inscribe en el marco de un Programa de Posdoctorado y presenta resultados

CC BY

preliminares derivados de un informe de investigación en fase de elaboración. El artículo se fundamenta en los marcos teóricos de la Educación a Distancia (EaD) y de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), con el propósito de identificar de qué manera dichos fundamentos han sido incorporados a la realidad de implementación del curso, especialmente en lo que respecta a su Proyecto Pedagógico. En este sentido, se busca examinar en qué medida las bases epistemológicas que sustentan la Educación Profesional a Distancia están efectivamente contempladas en el documento institucional. Desde una perspectiva metodológica, la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, estructurada como un estudio de caso, utilizando el análisis documental como principal técnica para la recolección e interpretación de datos. Los resultados preliminares indican que el proceso de institucionalización de la Educación a Distancia en la institución analizada se encuentra en una etapa incipiente, evidenciando dificultades en la estructuración de una propuesta pedagógica que articule adecuadamente los principios y especificidades de ambas modalidades educativas involucradas.

Palabras clave: Educación Profesional. Educación a Distancia. Institucionalización de la EaD..

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho socializa parcialmente, a investigação realizada no contexto de uma Residência Pós-Doutoral em curso, sobre o processo de Institucionalização da Educação Profissional a Distância no interior de um Instituto Federal em Minas Gerais – o IFMG, na esfera da implementação de seu primeiro curso técnico subsequente de nível médio na modalidade EaD.

Neste âmbito, o artigo focaliza dois dos objetivos delineados originalmente no estudo[1] relacionados a: a) destacar os principais parâmetros da Educação a Distância e da Educação Profissional e Tecnológica; e b) identificar, de que maneira tais parâmetros da EaD e EP são transpostos para a realidade concreta de implementação do curso, particularmente, em seu Projeto Pedagógico.

Frente aos objetivos delineados, o trabalho apresenta alguns pressupostos teóricos acerca dos campos de estudos e pesquisas destacados da EPT e EaD, apresentando ainda os principais pressupostos metodológicos utilizados na investigação.

Do ponto de vista dos resultados, o artigo focaliza discussões em torno da análise documental procedida com o Projeto Pedagógico do primeiro curso técnico de nível médio subsequente EaD implantado pelo IFMG, enfatizando algumas impressões preliminares sobre o processo de institucionalização da Educação a Distância no contexto estudado.

[1] Os outros dois objetivos estão relacionados a coleta de dados com sujeitos envolvidos no processo de implantação do curso e fora do escopo da análise documental. A opção feita para socialização deste artigo não inclui entrevistas, mas somente a análise de documentos.

2 PROBLEMÁTICA DO ESTUDO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Educação a Distância (EaD) passou por um processo de grande revigoramento no Brasil, sobretudo, nos últimos anos. O crescimento da EaD, se deveu ao uma série de fatores estruturais relacionados, tais como, o processo de incremento tecnológico, o avanço do arcabouço legal e o acúmulo gradativo de experiências de natureza acadêmica e pedagógica por parte das instituições.

Tal movimento foi capitaneado, primeiramente, pela iniciativa privada, que focalizou ofertas no ensino superior, no final da década de 1990. Já em meados dos anos 2000, o setor público, dá os seus primeiros passos envolvendo ofertas na modalidade, particularmente, com o advento da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A partir de 2007, objetivando expandir e democratizar a oferta de Educação Profissional (EP), especificamente, por meio de cursos técnicos de nível médio, o Governo Federal cria o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). A e-Tec Brasil desenvolveu ofertas por todo o país, entre 2007 e 2018, sendo a partir daí descontinuado.

De modo paralelo as políticas financiadas pelo Governo, desde meados da década de 2010, tem se observado no interior das instituições públicas, em particular no contexto da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), um movimento alternativo no campo da Educação a Distância, que se convencionou denominar de “Institucionalização da EaD”.

O processo de institucionalização, se caracteriza pela busca de se garantir a oferta de EaD, por meio de cursos, com financiamento interno e próximo ao desenho já adotado pelas instituições, no âmbito do ensino presencial. É uma proposta de se ofertar cursos EaD com esforços próprios, sem precisar depender do fomento externo dos programas governamentais.

Deste modo, é justamente nesta fronteira da institucionalização da EaD no âmbito da Educação Profissional Tecnológica, que a pesquisa aqui relatada se insere. Neste sentido, a problemática do estudo pode ser assim representada no seguinte contexto: como tem se dado o movimento de institucionalização da Educação Profissional na modalidade a distância, no interior do IFMG, na esfera da implementação de seu primeiro curso técnico EaD subsequente de nível médio?

Para fins de contextualização das áreas temáticas privilegiadas pelo estudo, a seguir será apresentada uma breve discussão teórica, no sentido de explicitar os pressupostos que guiaram a investigação.

2.1 Educação Profissional Tecnológica no âmbito da Rede Federal: a Proposta Pedagógica de Formação desta Rede de Ensino

Do ponto de vista epistemológico, a Educação Profissional Tecnológica se assenta na constituição de processos voltados a formação para o trabalho, processos estes que podem se dá diferentes formas de oferta, níveis e modalidades. A formação para o trabalho não se dá, portanto, de forma isolada ou fragmentada de outros pilares, mas de maneira integrada, abarcando saberes laborais, da cultura geral e de cidadania.

Segundo a Resolução CNE/CP 01 de 05 de janeiro de 2021 a Educação Profissional Tecnológica pode ser definida como:

> Modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento (BRASIL, 2021, pag. 01).

Os pressupostos da EPT tem como base, a “integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos” e no âmbito dos Institutos Federais “se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão” (SETEC/MEC, 2010, p. 06).

A investigação científica, a autonomia intelectual mediante uma formação integral e o exercício do trabalho numa perspectiva cidadã, inclusiva e emancipatória são pilares constitutivos desta modalidade. Ela visa alavancar o desenvolvimento local/regional dos territórios, no plano dos seus arranjos produtivos sociais, culturais e econômicos. Os Institutos Federais se integram a esta perspectiva e sua própria denominação as reflete em “Educação, Ciência e Tecnologia”.

Sua proposta pedagógica tem compromisso com a transformação social em bases humanistas e para formação integral e cidadã, que entrelaça os saberes da cultura e do

trabalho de forma indissociável e galgada nos territórios, com grande centralidade para as comunidades locais/regionais (SETEC/MEC, 2010, p. 06).

A EPT visa instrumentalizar sujeitos para o trabalho, valorizando os arranjos sociais, culturais, econômicos e produtivos. Na proposta dos institutos, se inverte a lógica de certa tradição universitária, onde a pesquisa muitas vezes tinha a primazia de ordenar os problemas da realidade, estabelecendo a posteriori ligações com o ensino e extensão.

Na Rede Federal de EPT os papéis são remodelados e a formação para o trabalho é referenciada na Ciência e Tecnologia, mas de forma inversa. Os problemas nascem da realidade local, na problematização do território e seus arranjos. É, portanto, pela Extensão e na relação com a comunidade que se problematiza a realidade na busca de soluções contextuais.

Os “projetos do lugar”, a cultura do território, o conhecimento da região e suas vocações que devem ser mapeadas no contexto das políticas extensionistas, dentro de uma postura dialógica. Isso permite abastecer a pesquisa, no qual a ciência se coloca a serviço das comunidades – dentro de uma lógica de pesquisa aplicada.

As demandas são sociais, culturais e econômicas e os saberes científicos são aplicados para promover o desenvolvimento da realidade local/regional com novas tecnologias e inovação. Assim, Educação, Ciência e Tecnologia se integram na democratização do conhecimento, alavancando o crescimento sustentável e concretizando a indissociabilidade extensão, pesquisa e ensino.

2.2. Educação a Distância: contextualização e elementos conceituais

Num plano conceitual, pode-se afirmar que a Educação a Distância se constitui como uma modalidade que guarda forte ligação com contexto contemporâneo, principalmente quando se observa a série de mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas.

Nesse particular, as transformações ocorridas no âmbito da construção/disseminação de informações e conhecimentos, aliadas à inclusão dos novos recursos tecnológicos pressionam os sistemas educacionais atuais. Exige-se um

revigoramento nos novos modos de ensinar e aprender (SILVA, 2009), de maneira a promover mudanças qualitativas na educação.

Com isso, buscam-se novos caminhos para se estabelecer um diálogo mais direto entre: de um lado as transformações sociais em curso; e de outro a efetivação de mudanças estruturais na educação.

Um dos caminhos da mudança é o de promover uma interlocução entre sistemas educacionais e a integração com novas tecnologias. Isso tem trazido repercussões diretas para a Educação a Distância. A EaD tem, a partir deste contexto, transformado suas políticas e práticas e pode ser entendida como:

> [...] oferta educacional organizada de modo que os processos de ensino e aprendizagem, síncronos ou assíncronos, ocorram com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, permitindo que estudantes e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2025, p. 07).

Para Silva (2022), a área da Educação a Distância deve abarcar uma série de fatores, que se organizam em torno de cinco dimensões principais: institucional, administrativo, didático-pedagógico, infraestrutural e tecnológico. O autor propõe um quadro elucidativo, que congrega estes pontos.

Quadro 1 – Dimensões – Políticas de Educação a Distância

Algumas dimensões das Políticas de Educação a Distância (Institucional, Administrativo, Didático-Pedagógico, Infraestrutural, Tecnológico)		
Planejamento e Gestão (Estrutura Organizacional)	Gestão e Registro Acadêmico e Políticas de Ingresso	Sistema de Comunicação, Elaboração/Concepção de Materiais Didático-Pedagógicos
Orçamento e Regulamentação	Modelos Pedagógicos, Desenhos Institucionais de Oferta e Metodologias	Gestão de AVAS/Laboratórios, Acervos Eletrônicos/ Bibliotecas Digitais
Integração com áreas institucionais	Atendimento e Apoio Pedagógico	Produção de Mídias e Materiais, Inovação e TDIC
Avaliação Institucional, Acompanhamento e Controle das Ofertas	Colegiados, Conselhos e Assistência/Representação Estudantil	Gestão e integração de Sistemas Acadêmicos
Gestão de Pessoas (Funções e Gratificações – Alocações e Contratações – Formação e Capacitação)	Gestão do Ensino (Coordenadores, Apoio aos Cursos, PPC's)	Logística (Gestão de Polos, Distribuição de Materiais e Diárias e Passagens)
Gestão de Equipes Multidisciplinares/Equipes de Apoio	Gestão , Planejamento Docente e Apoio e Suporte à Docência/Tutoria	Gestão e Suporte ao Presencial

Fonte: Silva, 2022

2.3 Pano de fundo metodológico da investigação

Em função do escopo da residência pós-doutoral, a proposta de pesquisa objeto de socialização deste trabalho, se concentrou em compreender os desafios vivenciados pelo

IFMG na tarefa de se organizar sua primeira oferta EaD regular em nível médio técnico, de natureza institucional, com recursos próprios e financiamento interno.

Neste sentido, privilegiou-se a diversidade de fontes de dados e informações envolvendo os processos de implementação do curso, em consonância com as pesquisas de natureza qualitativa, já que:

> A pesquisa qualitativa é uma abordagem fundamental na investigação científica, que se baseia na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos estudados. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se concentra na mensuração e na análise estatística dos dados, a pesquisa qualitativa busca explorar a complexidade e a riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais. Os fundamentos da pesquisa qualitativa estão ancorados em princípios teóricos e metodológicos que orientam a coleta e a análise dos dados. Entre os principais fundamentos dessa abordagem estão a busca pela compreensão contextualizada dos fenômenos, a valorização da subjetividade e da diversidade de perspectivas, e a ênfase na flexibilidade e na adaptabilidade do processo de pesquisa. (Guerra, et. all., 2024, p. 03).

A abordagem qualitativa carrega forte identificação com a compreensão particular dos contextos. Nesse âmbito a investigação optou por destacar a tipologia do estudo de caso interpretativo, com intuito de se promover uma "leitura" apurada da realidade estudada – a institucionalização da Educação Profissional a Distância no IFMG – caso da implantação do primeiro curso técnico subsequente na modalidade.

Ainda que o escopo da pesquisa na Residência Pós-doutoral tenha optado por instrumentos de coleta de dados distintos, incluindo entrevistas, o relato aqui delineado, escolheu focalizar apenas a análise documental do estudo, discutindo elementos da proposta pedagógica do curso técnico implementado, via análise do seu PPC.

A análise documental procedida visou compreender, sobretudo, como o PPC dialoga com os pressupostos da EPT e EaD apresentados no tópico anterior, já que a análise de documentos é um instrumento valioso no contexto das pesquisas qualitativas, conforme esclarece Júnior et. all. (2021):

> Portanto, a pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos. (Júnior et. all., 2021, p. 42).

Junto a análise documental, também se utilizou da técnica de análise de conteúdo, como um procedimento sistemático e objetivo, para se inferir sobre as mensagens e textos

interpretativos contidos no PPC. Sousa e Santos (2020), com base nas ideias de Bardin (2011), estabelecem três fases desta estratégia:

> 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante. (Sousa e Santos, 2020, p. 1400).

A partir desses delineamentos metodológicos, a seguir serão discutidos alguns resultados preliminares obtidos no contexto da pesquisa.

2.4 Discussão e Resultados

O presente tópico irá apresentar alguns resultados preliminares da pesquisa, a partir da análise documental realizada com o PPC do primeiro curso técnico subsequente na modalidade EaD implantado pelo IFMG.

Em relação ao atendimento dos pressupostos da Educação Profissional Tecnológica, observa-se que o PPC do primeiro curso técnico subsequente na modalidade EaD do IFMG apresenta uma dicotomia entre o que é prescrito formalmente no documento e o que se estabelece na realidade concreta.

O PPC apresenta um grande volume de citações da EPT, contendo longas descrições, mas sem deixar claro como estas serão viabilizadas na EaD, principalmente, com relação às práticas desenvolvidas no curso.

Isso ocorre, por exemplo, no caso da abordagem interdisciplinar, que do ponto de vista pedagógico deveria promover uma integração curricular ou práticas de currículo integrado, mas que não é explicitado em nenhum momento. A impressão é que o documento tem caráter apenas protocolar para atender ritos de construção do PPC.

O mesmo ocorre com relação aos desencontros entre os pressupostos teóricos da EPT. Na proposta inicial se traz fundamentos de teorias críticas de Educação Profissional, como: “trabalho como princípio educativo”; “a formação global e crítica”; e “educação politécnica”. Porém, não se explicita como essas práticas serão concretizadas, especialmente, na modalidade a distância.

Em outros trechos do PPC é possível identificar visões um tanto que divergentes das concepções mais críticas, como discursos ligados à lógica das competências e narrativas com foco em desempenho, eficiência e eficácia.

Com relação as especificidades da Educação a Distância, o PPC também enfrenta dificuldades em garantir um alinhamento com os pressupostos da modalidade, frente a ter que lidar com a cultura da presencialidade. Muitos textos são reproduzidos lipis literes da realidade presencial, sem estabelecer adequação com a EaD.

Parece haver dificuldades em se descrever como ocorrerá a oferta, pois os textos são abrangentes, com pouca consideração a singularidade da Educação a Distância. Orientações repassadas para serem realizadas na secretaria do campus e citações remetendo ao espaço da sala de aula são exemplos.

As justificativas do PPC são associadas ao plano local do município e do campus, mesmo a Educação a Distância sendo uma modalidade aberta e não se restrita ao plano local. A EaD pressupõe expansão, interiorização, democratização e acesso a públicos diversificados, dispersos geograficamente, ou que não reúnem condições de frequentar instituições presenciais.

Outro ponto a se ressaltar, é a obrigatoriedade de momentos presenciais do curso, determinação legal para os cursos técnicos de nível médio EaD. Porém, na proposta pedagógica do IFMG essa questão é difusa. Não fica claro se as atividades serão realizadas na sede, como e quando ocorrerão. Não se cita a abrangência ou existência de polos, o que delineia o desafio institucional de desenhar modelos mais aderentes à modalidade.

Na proposta pedagógica parece haver uma certa indefinição sobre a organização do ensino ou do próprio desenho pedagógico da oferta, quando se fala do trabalho dos professores e a função da tutoria, por exemplo. Muitos trechos utilizam um gênero na condicional, no qual o proposto não está garantido de acontecer na prática. Menciona-se até a dependência do esforço individual para se atingir determinados objetivos, o que deveria ser fruto de propostas concretas de uma política institucional mais definida.

Assim, ao trazer os pressupostos da EaD e EPT para análise do PPC, observa-se, uma proposta de nível médio técnico subsequente na modalidade a distância, não pode ser pensada dentro das mesmas características do presencial, que suplante, por exemplo, as especificidades da EaD. Por outro lado, um projeto com essas características, não deve

também ser elaborado dentro de um padrão convencional de Educação a Distância, que, portanto, desconsidere as marcas da EPT como um projeto particular de formação.

Neste contexto, parece haver uma incipiência com relação a institucionalização da Educação a Distância no IFMG e isso aparece no PPC com alguma recorrência. O curso não integra o PDI durante sua vigência regular – o que delineia desafios no plano do planejamento institucional e suas citações de EaD, em geral, são livres, genéricas e não se articulando de forma sistematizada com a proposta de funcionamento do curso como um todo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Projeto Pedagógico de Curso da primeira oferta institucional própria e com financiamento interno do IFMG em nível médio técnico subsequente na modalidade EaD, revela pontos essenciais, que de algum modo reflete a incipiência da institucionalização da EaD no contexto deste estabelecimento de ensino.

Em primeiro lugar, porque se observa um desencontro, do que é prescrito formalmente no projeto e como os elementos previstos não ganham concretude nas ações de implantação. Em segundo lugar, o curso apresenta dificuldades consideráveis em lidar com as amarras ou com a cultura sólida e persistente do ensino presencial. Isso, de certo modo, acaba solapando e impondo obstáculos persistentes aos desenhos da Educação a Distância.

Neste caso, fica evidente a considerável tarefa do IFMG, de estabelecer uma EPT Técnica de Nível Médio Subsequente e a Distância que possa carregar uma dimensão indissociável entre as duas modalidades. O desafio é pensar ofertas fora das caixas da EPT Técnica de Nível Médio presencial e de uma EaD para além dos modelos convencionais, mercadológicos, academicistas ou generalistas. Para tal é preciso que os projetos pedagógicos sejam estabelecidos dentro de um campo epistemológico de fronteira, onde EPT e EaD se encontrem numa perspectiva de simbiose, integrada e indissociável, na direção de uma Educação Profissional a Distância verdadeiramente genuína.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto n. 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. Brasília, DF, 2025.

JUNIOR, E.B.L. Et All. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**. 2021; 20(44): 36-51.

GUERRA, A. L. Et. All. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 15, n. 7, p. 01-15.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, – SETEC/MEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica – concepções e diretrizes. Brasília, 2010. 43 p.

SILVA, C. T. A. **A formação continuada de professores nas políticas públicas de inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação da educação básica: um estudo de caso sobre o projeto "Escolas Em Rede" da SEE – MG**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – CEFET/MG, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, C. T. A. **A Agenda da Educação a Distância pública: desafios dos processos de Formulação de Políticas Institucionais para a modalidade no interior da Rede Federal de Minas Gerais**. 2022. 412 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2022.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul-dez.2020.

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: ANÁLISE DOCUMENTAL DA DISCIPLINA PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO I

TEACHING DIGITAL COMPETENCIES: DOCUMENTARY ANALYSIS OF THE DISCIPLINE PLANNING AND PRODUCTION OF TEACHING MATERIAL I

ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS DIGITALES: ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA DISCIPLINA PLANIFICACIÓN Y PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO I

Daniel San Pereira Borges
Universidade Federal de Mato Grosso

Cristiane Koehler
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO. A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019–2023), criou o curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional, ofertado na modalidade a distância, com a finalidade de formar professores preparados para integrar as Tecnologias Digitais aos processos educativos. Este artigo apresenta uma análise sobre a produção de materiais didáticos digitais como parte das competências docentes, tomando como referência a disciplina Planejamento e Produção de Material Didático I, integrante do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). O estudo teve como objetivo analisar em que medida os objetivos e conteúdo da disciplina se relacionam com as competências digitais propostas pelo Guia EduTec/CIEB. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza documental, tendo como corpus o PPC do curso. A análise foi conduzida em diálogo com os referenciais do guia, que organiza competências em três áreas: Pedagógica, Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional. Os resultados sugerem aproximações principalmente com as competências de Práticas Pedagógicas e de Curadoria e Criação, indicando possíveis contribuições da disciplina tanto para a integração pedagógica das tecnologias quanto para a autoria de recursos digitais por parte dos licenciandos. Observa-se, contudo, que tais aproximações não permitem generalizações sobre o curso em sua totalidade, uma vez que o foco recaiu sobre uma única disciplina. Considera-se, portanto, que a análise pode oferecer subsídios para refletir sobre a formação inicial de professores na modalidade a distância e sobre a importância de articular a produção de materiais didáticos digitais ao desenvolvimento de competências docentes. Além disso, o estudo aponta possibilidades para investigações futuras que aprofundem a relação entre currículos de licenciatura, competências digitais e práticas pedagógicas em contextos digitais.

Palavras-chave: Competências digitais. Material didático digital. Formação docente. Educação a Distância.

ABSTRACT. The Federal University of Mato Grosso (UFMT), in line with its Institutional Development Plan (2019–2023), created the Bachelor's Degree in Educational Technology, offered online, to train teachers prepared to integrate Digital Technologies into educational processes. This article presents an analysis of the production of digital teaching materials as part of teaching competencies, taking as a reference the course "Planning and Production of Teaching Materials I," part of the Course Pedagogical Project (CPP). The study aimed to analyze the extent to which the course objectives and content relate to the

digital competencies proposed by the EduTec/CIEB Guide. To this end, qualitative documentary research was conducted using the course's CPP as the corpus. The analysis was conducted in dialogue with the guide's references, which organize competencies into three areas: Pedagogical, Digital Citizenship, and Professional Development. The results suggest similarities primarily with the Pedagogical Practices and Curation and Creation competencies, indicating potential contributions of the course to both the pedagogical integration of technologies and the authorship of digital resources by undergraduate students. However, these similarities do not allow for generalizations about the course as a whole, since the focus was on a single course. Therefore, we believe that the analysis can provide insights into initial teacher training in distance learning and the importance of linking the production of digital teaching materials with the development of teaching skills. Furthermore, the study highlights possibilities for future research that deepen the relationship between undergraduate curricula, digital competencies, and pedagogical practices in digital contexts.

Keywords: Digital competencies. Digital teaching materials. Teacher training. Distance learning.

RESUMEN. La Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), en consonancia con su Plan de Desarrollo Institucional (2019-2023), creó la Licenciatura en Tecnología Educativa, impartida en línea, para formar docentes preparados para integrar las Tecnologías Digitales en los procesos educativos. Este artículo presenta un análisis de la producción de materiales didácticos digitales como parte de las competencias docentes, tomando como referencia la asignatura "Planificación y Producción de Materiales Didácticos I", parte del Proyecto Pedagógico de la asignatura (PPC). El estudio tuvo como objetivo analizar en qué medida los objetivos y el contenido de la asignatura se relacionan con las competencias digitales propuestas por la Guía EduTec/CIEB. Para ello, se realizó una investigación documental cualitativa utilizando el PPC de la asignatura como corpus. El análisis se realizó en diálogo con las referencias de la guía, que organizan las competencias en tres áreas: Pedagógica, Ciudadanía Digital y Desarrollo Profesional. Los resultados sugieren similitudes principalmente con las competencias de Prácticas Pedagógicas y Curación y Creación, lo que indica las posibles contribuciones de la asignatura tanto a la integración pedagógica de las tecnologías como a la creación de recursos digitales por parte de los estudiantes de grado. Sin embargo, estas similitudes no permiten generalizar sobre el curso en su conjunto, ya que el enfoque se centró en un solo curso. Por lo tanto, consideramos que el análisis puede aportar ideas para reflexionar sobre la formación inicial del profesorado en educación a distancia y la importancia de vincular la producción de materiales didácticos digitales con el desarrollo de competencias docentes. Además, el estudio destaca las posibilidades de futuras investigaciones que profundicen en la relación entre los currículos de grado, las competencias digitales y las prácticas pedagógicas en contextos digitales.

Palabras clave: Competencias digitales. Materiales didácticos digitales. Formación del profesorado. Educación a distancia.

1 INTRODUÇÃO

A presença das Tecnologias Digitais (TD) na educação deixou de ser opcional e passou a compor os processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a produção de materiais didáticos digitais apresenta-se como uma competência importante para a atuação docente, especialmente na Educação a Distância (EaD).

Em atendimento a esse contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) criou o curso inédito de Licenciatura em Tecnologia Educacional (TE), ofertado na modalidade a distância, como parte de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019–2023). O curso tem como missão formar professores preparados para integrar TD aos processos educativos, desenvolvendo práticas pedagógicas e projetos alinhados às demandas da sociedade digital (UFMT, PPC, 2022–2026).

Entre as competências formativas previstas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), encontra-se a produção de materiais didáticos digitais. Possari (2009) observa que, na EaD, o material didático constitui um mediador que conecta professor, estudante e conhecimento. Preti (2010) destaca que essa produção não deve ser compreendida como tarefa individualizada, mas como obra coletiva que expressa as opções pedagógicas do curso.

É nesse contexto que se insere a disciplina Planejamento e Produção de Material Didático I, ofertada no quinto semestre de TE. Trata-se de um componente curricular que articula fundamentos teóricos e práticas de autoria docente, favorecendo a criação de recursos digitais e a integração entre design educacional e intencionalidade pedagógica.

O presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de pesquisa qualitativa de natureza documental, de que modo a disciplina contribui para o desenvolvimento de competências digitais docentes, tomando como referência o Guia EduTec/CIEB (ARARIPE; LINS, 2020). A análise buscou identificar correspondências entre os objetivos e conteúdo da disciplina e as competências de Práticas Pedagógicas e de Curadoria e Criação, destacadas no referido guia.

O estudo concentra-se em compreender como a disciplina Planejamento e Produção de Material Didático I contribui para o desenvolvimento dessas competências digitais

docentes, evidenciando sua relação com o PPC do curso e com os referenciais do Guia EduTec/CIEB.

Após esta introdução, o artigo organiza-se da seguinte forma: a Seção 2 apresenta os fundamentos teóricos da produção de materiais didáticos digitais; a Seção 3 descreve a disciplina Planejamento e Produção de Material Didático I; e a Seção 4 discute sua relação com as competências digitais docentes propostas pelo Guia EduTec/CIEB.

2 PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A Educação a Distância (EaD), impulsionada pelas tecnologias digitais, consolidou-se como modalidade capaz de ampliar o acesso ao ensino superior. Nesse cenário, a produção de materiais didáticos desempenha papel estratégico, orientando o percurso de aprendizagem do estudante e garantindo a mediação pedagógica a distância.

Esses materiais podem ser chamados também de guias de estudo, livros, fascículos ou manuais; eles são planejados para oferecer ao estudante recursos estruturados que deverão ser seguidos ao longo do curso em que estão inseridos. Mais do que simples repositórios de informações, constituem instrumentos de mediação, capazes de conectar o estudante ao conteúdo, ao professor e aos objetivos de aprendizagem. Pode-se dizer ainda que eles não servem apenas para transmitir informações, mas também para aproximar o estudante do conteúdo que será trabalhado juntamente com o professor.

O processo de produção de material didático ocorre de acordo com o PPC de cada curso. Filatro e Cairo (2015) afirmam que todo ato de planejar é uma forma de prever o que acontecerá; trata-se de uma condução didática com objetivos a serem alcançados. Deve-se então delimitar o que se pretende, quais diretrizes e metas, estabelecendo com clareza o objetivo que se deseja atingir.

> Um objetivo educacional pode ser entendido como a descrição de um resultado que se deseja que os alunos sejam capazes de exibir ao final de uma situação didática. Assim, boa parte do planejamento da ação didática consiste em especificar claramente quais são os resultados esperados. A partir daí, são definidas as estratégias para alcançá-los e, em seguida, avalia-se se os objetivos propostos foram realmente atingidos. (Filatro; Cairo, 2015, p. 51).

Segundo Filatro e Cairo (2015), o desenvolvimento de conteúdos educacionais deve partir de um planejamento estruturado, que organize objetivos, conteúdos e métodos instrucionais de forma integrada. Essa definição prévia orienta todo o processo, permitindo que os materiais didáticos direcionem o percurso dos estudantes e favoreçam a consecução das metas formativas propostas.

> Os conteúdos educacionais são projetados explicitamente com base em um design sistemático de objetivos, conteúdos, métodos instrucionais e avaliação. Basicamente, um conjunto de objetivos mensuráveis e observáveis é definido no início do processo e toda a produção dos conteúdos é destinada a conduzir os alunos a alcançar esses objetivos, por meio de métodos e estratégias instrucionais rigorosamente estruturadas. Uma ilustração clara da produção de conteúdos educacionais baseada na abordagem comportamentalista é a instrução programada, que faz uso da teoria do reforço para criar material autoinstrucional englobando estruturas de informação organizadas em questões e respostas associadas. (Filatro; Cairo, 2015, p. 86).

Filatro (2023) amplia a discussão ao situar a produção no âmbito do Design Instrucional (DI), concebido como um processo sistemático que organiza objetivos mensuráveis, conteúdos, papéis, ferramentas e formas de avaliação. A autora ressalta que o DI se estrutura em uma matriz composta por colunas que organizam: unidades de estudo, objetivos de aprendizagem, papéis, duração, conteúdos, ferramentas e avaliação.

> Para um professor, o maior desafio ao construir uma matriz de design instrucional pode estar nas colunas “Papéis”, “Conteúdos” e “Ferramentas”, que não costumam aparecer com essa nomenclatura nos planos de aulas convencionais. Os papéis (que podem ser de aprendizagem ou de apoio) representam responsabilidades e ações diferentes, a ser, inclusive, traduzidas em privilégios de acesso e diferentes em um ambiente digital de aprendizagem. Os conteúdos abrangem não apenas os tópicos relativos a uma unidade de estudo, mas também as mídias nas quais eles são suportados (por exemplo, vídeo, podcast, texto impresso etc.). As ferramentas envolvem todos os serviços e funcionalidades que permitem a realização das atividades: por exemplo, um fórum (ferramenta) viabiliza uma discussão (atividade); um formulário eletrônico (ferramenta) viabiliza um teste de conhecimentos (atividade), e assim por diante. (Filatro, 2023, p. 145).

Essa configuração evidencia o desafio do professor em elaborar a matriz de DI, uma vez que exige clareza pedagógica, domínio tecnológico e capacidade de articulação entre diferentes dimensões do processo formativo. Ao destacar essas dimensões, o DI contribui para reposicionar o papel do professor, que passa a assumir a responsabilidade de mediar aprendizagens significativas e contextualizadas.

Franco (2007) afirma que, ao produzir materiais, é preciso adotar abordagens pedagógicas que desenvolvam nos estudantes a capacidade reflexiva, articulando teoria e prática e favorecendo a autoaprendizagem. Considerando que o estudante da EaD geralmente estuda sozinho, a produção textual deve estabelecer interação direta com o leitor, promovendo diálogo e engajamento. Para isso, o material precisa ser organizado em unidades, contendo objetivos, divisões temáticas, orientações de estudo, atividades comentadas, bibliografia orientada, indicação de leituras e instrumentos de avaliação.

Essa perspectiva evidencia que a produção de materiais ultrapassa a simples transmissão de informações e se constitui como prática planejada, coletiva e multidimensional, na qual se articulam pedagogia, tecnologia e estética. Essa compreensão abre caminho para analisar como tais princípios se concretizam na disciplina Planejamento e Produção de Material Didático I, objeto central deste estudo.

2.1 Disciplina de Planejamento e Produção de Material Didático I do Curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional da UFMT

A disciplina Planejamento e Produção de Material Didático I, ofertada pela Unidade Acadêmica IE/DEOE, possui carga horária total de 64 horas, correspondendo a 4 créditos. Trata-se de um componente que integra a formação do curso de TE, destacando a articulação entre fundamentos teóricos e práticas voltadas ao design de materiais pedagógicos.

Conforme descrito no PPC, a disciplina contempla o estudo do planejamento gráfico tradicional, a articulação entre projetista gráfico e editor, o processo de diagramação e o desenvolvimento de projetos gráficos dotados de personalidade e racionalidade. Também abrange o domínio das malhas do espaço gráfico, as técnicas de pré-diagramação e a execução informatizada de diagramas por meio de softwares especializados.

Os objetivos definidos no PPC indicam que a disciplina busca: oferecer ao licenciando conhecimentos teóricos e práticos sobre a criação e a diagramação de projetos gráficos; promover a compreensão da importância da organização visual no processo de comunicação educacional; e estimular a produção de projetos gráficos coerentes, funcionais e atrativos, conciliando racionalidade estética e intencionalidade pedagógica (PPC, 2022).

A condução da disciplina é realizada por meio da integração entre aulas teóricas e atividades práticas, explorando tanto métodos tradicionais quanto recursos digitais contemporâneos. Nesse sentido, destaca-se a utilização de plataformas de design colaborativo, como o Canva, que permite a criação e a análise de projetos de forma interativa. São aplicadas também abordagens do Design Thinking, com etapas de pesquisa, prototipagem e validação, visando estimular a criatividade e o pensamento crítico dos licenciandos.

> Design thinking (DT) é o nome dado à apropriação por outras áreas do conhecimento da metodologia e sistemática utilizada pelos designers para gerar, aprimorar ideias e efetivar soluções. O DT tem características muito particulares que visam facilitar o processo de solução dos desafios cotidianos com criatividade e de forma colaborativa. Graças a elas, pode-se dizer que o DT provoca a inovação e a ação prática (Rocha, 2018, p. 153).

De acordo com Rocha (2018), o Design Thinking constitui uma abordagem que inspira os designers em sua atuação voltada à resolução de problemas centrados no ser humano. Nesse processo, os profissionais buscam reconceituar a própria área, enfatizando suas características criativas e propondo soluções fundamentadas nas necessidades das pessoas.

Nesse sentido, observa-se que a lógica de inovação e de foco nas necessidades humanas também se refletiu no desenvolvimento da disciplina. Embora a ementa estivesse voltada ao planejamento gráfico, a prática da disciplina privilegiou a criação de conteúdos digitais, o que resultou em uma ênfase no design educacional.

A disciplina busca priorizar conteúdos ligados ao design educacional, como a escolha tipográfica voltada à legibilidade e acessibilidade, o uso ético de recursos visuais, a exploração de bancos de imagens gratuitos, o domínio de ferramentas de edição gráfica e a criação de materiais pedagógicos que combinem harmonia cromática, identidades visuais e elementos gráficos capazes de reforçar a comunicação dos conteúdos.

2.2 Competências Digitais Docentes na Produção de Material Didático Digital

Na sociedade contemporânea, marcada pela centralidade da cultura digital, a capacidade de planejar, selecionar e produzir materiais didáticos digitais apresenta-se como uma competência cada vez mais demandada do professor.

Nesse sentido, Silva et al. (2022) indicam que o conceito de competência surgiu nos relatórios da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), elaborados em 1997 e 2003 sob o título DeSeCo (Definição e Seleção de Competências). Nesses documentos, a competência é descrita como a capacidade de responder a demandas complexas e de realizar tarefas diversificadas.

> As competências digitais são compreendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, com o uso seguro e crítico de uma Tecnologia Digital, permitem ao sujeito solucionar determinados problemas básicos em todas as esferas da vida. Nesse contexto, as competências digitais se tornaram essenciais, sendo tema recorrente na literatura científica, principalmente a internacional, por meio da definição do conceito, de modelos e de frameworks voltados para um cenário mediado pelas tecnologias. Nesses documentos são indicadas, além das competências digitais, ações que o poder público, assim como instituições de ensino ou organizações não governamentais, pode adotar sobre as tecnologias digitais. Portanto, são considerados marcos teóricos essenciais em uma sociedade tecnológica. (Silva et al., 2022, p. 11).

Com o passar do tempo, outras definições foram sendo construídas na Europa, sendo o DigComp uma das mais difundidas. Por meio desse referencial, pode-se compreender, segundo Silva et al. (2022), que as competências digitais envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA). Esse modelo sugere que o uso das Tecnologias Digitais (TDs) deve ser crítico, reflexivo e eficiente, relacionando-se a processos de resolução de problemas, gestão da informação e produção de conteúdo.

Silva et al. (2022) diferenciam as competências digitais gerais das competências digitais docentes. Enquanto as primeiras abrangem diferentes perfis profissionais, as segundas estão voltadas ao currículo escolar e às formas pelas quais os professores se apropriam das TD em sua prática pedagógica.

Ainda de acordo com Silva et al. (2022), em 2018 as competências foram incorporadas aos documentos oficiais brasileiros, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define dez competências essenciais para a educação básica.

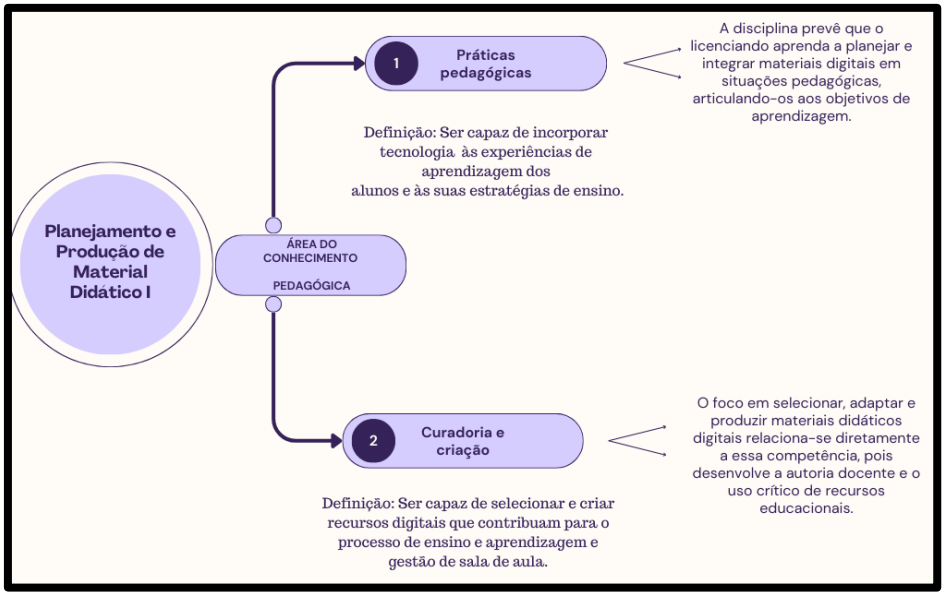
Considerando essa discussão, o Guia EduTec/CIEB se destaca como uma referência para a análise das competências digitais nas práticas docentes, bem como nas disciplinas que compõem o currículo de diversos cursos; neste caso, o PPC de TE.

Araripe e Lins (2020) explicam que o Guia EduTec/CIEB consiste em uma ferramenta on-line e gratuita, voltada a apoiar a avaliação diagnóstica do nível de familiaridade dos docentes da rede pública com o uso de tecnologias educacionais.

> O Guia EduTec/CIEB está estruturado em três grandes áreas — Pedagógica, Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional — que se desdobram em um conjunto de doze competências específicas: prática pedagógica, avaliação, personalização, curadoria e criação, uso responsável, seguro e crítico das tecnologias, promoção da inclusão, autodesenvolvimento, autoavaliação, compartilhamento e comunicação (Araripe; Lins, 2020, p. 64).

Ao analisar a disciplina Planejamento e Produção de Material Didático I, identifica-se correspondência com duas competências destacadas no Guia EduTec/CIEB. A primeira é Práticas Pedagógicas, entendida como a capacidade de integrar tecnologias às experiências de aprendizagem e às estratégias de ensino. A segunda é Curadoria e Criação, relacionada à habilidade de selecionar e elaborar recursos digitais capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e apoiar a gestão da sala de aula. Essa aproximação decorre do fato de que os objetivos da disciplina enfatizam tanto a integração pedagógica

Figura 1 – Mapeamento das Competências do Guia EduTec/CIEB



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2025).

Para realizar esse mapeamento, Silva et al. (2022) enfatizam que é necessário considerar o modelo CHA: o que é preciso saber (conhecimento); como e quais ferramentas utilizar (habilidade); e qual perfil será alcançado (atitude). Após esse levantamento, torna-se possível identificar as competências desenvolvidas.

Assim, a aproximação entre o Guia EduTec/CIEB, a disciplina Planejamento e Produção de Material Didático I e o modelo CHA sugere que o curso contribui para o desenvolvimento de competências digitais voltadas à prática pedagógica e à autoria de materiais didáticos, fortalecendo a formação docente diante dos desafios da educação contemporânea.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da disciplina Planejamento e Produção de Material Didático I, do curso de TE, sugere aproximações com competências digitais ligadas a Práticas Pedagógicas e Curadoria e Criação. Esses elementos podem ser percebidos nos objetivos e nas atividades descritas no PPC, indicando que a disciplina tende a contribuir para a reflexão dos licenciandos sobre o uso pedagógico das tecnologias e sobre a autoria de materiais digitais.

Embora o curso não adote formalmente referenciais externos como o Guia EduTec/CIEB, é possível identificar convergências entre a proposta da disciplina e algumas das competências previstas nesse modelo. Isso aponta que a formação docente pode, em certos aspectos, dialogar com dimensões importantes para o trabalho do professor em contextos digitais.

Ao mesmo tempo, observa-se que a produção de materiais didáticos digitais pode envolver múltiplas dimensões do trabalho docente, como aspectos técnicos, pedagógicos e estéticos. Essa combinação tende a apresentar desafios, especialmente quando se considera a necessidade de apoio institucional, de tempo destinado à formação e de espaços de colaboração entre os professores.

Este estudo se limitou à análise de uma disciplina específica, o que não permite generalizações sobre o curso como um todo. Ainda assim, os resultados indicam possibilidades de reflexão sobre como a EaD pode favorecer a formação de professores mais preparados para lidar com tecnologias, além de apontar caminhos para futuras pesquisas que aprofundem a relação entre projetos pedagógicos, competências digitais e práticas inovadoras na educação.

REFERÊNCIAS

ARARIPE, Juliana Pereira Gonçalves de Andrade; LINS, Walquiria Castelo Branco. **Competências Digitais na Formação Inicial de Professores**. 1. ed. Recife: CESAR School, 2020. Disponível em: http://bit.ly/42s4h4E. Acesso em: 08 ago. 2025.

FILATRO, Aandrea. CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional para professores**. São Paulo: Editora Senac, 2023.

FRANCO, Marco António Melo. **Elaboração de Material Impresso: conceitos e propostas**. In: CORRÊA, Juliane (Org.). Educação a Distância: Orientações Metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso**. Período de vigência de 2019 a 2023. Disponível em https://www.ufmt.br/unidade/pdi/pagina/pdi-2019-2023/12121. Acesso em 20 julho. 2025.

POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo. **Material Didático para a EaD: Processo de Produção**. / Lucia Helena Vendrúsculo Possari; Maria Lucia Cavalli Neder. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, Oreste. **Produção de Material Didático Impresso: Orientações Técnicas e Pedagógicas.** / Oreste Preti. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

ROCHA, Julciane Castro da. **Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação.** In: Lilian Bacich; José Moran. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teóricoprática. 1ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVA, Ketia Kellen Araujo; MACHADO, Leticia Rocha; BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências Digitais na Educação**. In: BEHAR, Patricia Alejandra; SILVA, Ketia Kellen Araijo. (Orgs.). Competências Digitais em Educação: do conceito à prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional** - PPC/TE. Cuiabá: UFMT, 2022 a 2026. Disponível em https://setec.ufmt.br/ava/tecedu/pluginfile.php/516/block_html/content/ppc_Tec_Edu.pdf. Acesso em 20 julho. 2025.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

CONVERGÊNCIA ENTRE DUA E TDIC NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO FRENTE À TRANSIÇÃO DA EAD PARA SEMIPRESENCIAL

CONVERGENCE BETWEEN UDL AND DICT IN TEACHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE TRANSITION FROM DISTANCE TO BLENDED LEARNING

CONVERGENCIA ENTRE DUA Y TDIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE: APORTES EN LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA AL FORMATO SEMIPRESENCIAL

Adriano Fiuza do Nascimento
Universidade do Estado de Santa Catarina

Geisa Letícia Kempfer Bock
Universidade do Estado de Santa Catarina

Karina Marcon
Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO: O texto apresenta parte de uma tese de doutorado em andamento que investiga como a convergência entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pode contribuir para a promoção da justiça curricular e para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial de pedagogos, em um cenário de transição da educação a distância (EaD) para o formato semipresencial. O problema de pesquisa centra-se nos desafios de assegurar inclusão, acessibilidade e permanência de acadêmicos historicamente marginalizados, considerando a diversidade de perfis presentes nos cursos de pedagogia. O estudo adota uma abordagem metodológica de múltiplos estudos, incluindo revisão integrativa, análise documental de legislações e relatórios, investigação de índices de evasão e pesquisa de campo. A análise preliminar dos dados do Censo da Educação Superior de 2023 evidencia a consolidação da EaD como principal via de ingresso no ensino superior brasileiro, com crescimento expressivo de 474,9% em dez anos, mas também revela mudanças profundas com a publicação do Decreto nº 12.456/2025 e das Portarias MEC nº 381/2025 e nº 506/2025, que redefinem parâmetros regulatórios e deslocam o foco para o formato semipresencial. Os achados sugerem que a transição exige reorganização curricular, adequação de espaços e revisão de estratégias pedagógicas, de modo a responder às desigualdades estruturais e às demandas de grupos diversos. Conclui-se que a convergência entre DUA e TDIC representa uma possibilidade investigativa para orientar práticas mais acessíveis, equitativas e sensíveis à diversidade, contribuindo para ampliar o debate sobre inclusão e justiça curricular na formação inicial do pedagogo.

Palavras-chave: Justiça curricular. Educação semipresencial. Educação Superior. Formação inicial de professores. Inclusão.

ABSTRACT: The text presents part of an ongoing doctoral thesis that investigates how the convergence between Universal Design for Learning (UDL) and Digital Information and Communication Technologies (DICT) can contribute to promoting curricular justice and strengthening inclusive pedagogical practices in the initial training of teachers, within a context of transition from distance education (DE) to a blended learning format. The research problem focuses on the challenges of ensuring inclusion, accessibility, and retention of historically marginalized students, considering the diversity of profiles present in teacher education programs. The study adopts a multiple-method approach, including an integrative review, documentary analysis of legislation and reports, investigation of dropout rates, and field research. Preliminary analysis of data from the 2023 Higher Education Census highlights the consolidation of DE as the main entry pathway into Brazilian higher education, with a significant growth of 474.9% over ten years. However, it also reveals profound changes following the publication of Decree No. 12,456/2025 and MEC Ordinances No. 381/2025 and No. 506/2025, which redefine regulatory parameters and shift the focus to blended learning. The findings suggest that this transition requires curriculum reorganization, adaptation of spaces, and revision of pedagogical strategies to address structural inequalities and the needs of diverse groups. It is concluded that the convergence of UDL and DICT represents an investigative opportunity to guide more accessible, equitable, and diversity-sensitive practices, contributing to broadening the debate on inclusion and curricular justice in teacher education.

Keywords: Curricular Justice. Blended Education. Higher Education. Initial Teacher Education. Inclusion.

RESUMEN. El texto presenta parte de una tesis doctoral en curso que investiga cómo la convergencia entre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) puede contribuir a la promoción de la justicia curricular y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas en la formación inicial de pedagogos, en un contexto de transición de la educación a distancia (EaD) hacia el formato semipresencial. El problema de investigación se centra en los desafíos de garantizar la inclusión, accesibilidad y permanencia de estudiantes históricamente marginados, considerando la diversidad de perfiles presentes en los cursos de pedagogía. El estudio adopta un enfoque metodológico de múltiples estudios, que incluye revisión integradora, análisis documental de legislaciones e informes, investigación de índices de deserción y trabajo de campo. El análisis preliminar de los datos del Censo de Educación Superior de 2023 evidencia la consolidación de la EaD como principal vía de acceso a la educación superior brasileña, con un crecimiento significativo del 474,9% en diez años, pero también revela cambios profundos con la publicación del Decreto nº 12.456/2025 y de las Resoluciones del MEC nº 381/2025 y nº 506/2025, que redefinen parámetros regulatorios y desplazan el enfoque hacia el formato semipresencial. Los hallazgos sugieren que esta transición requiere una reorganización curricular, adecuación de los espacios y revisión de las estrategias pedagógicas, a fin de responder a las desigualdades estructurales y a las demandas de grupos diversos. Se concluye que la convergencia entre DUA y TDIC representa una posibilidad investigativa para orientar prácticas más accesibles, equitativas y sensibles a la diversidad, contribuyendo a ampliar el debate sobre inclusión y justicia curricular en la formación inicial del pedagogo.

Palabras clave: Justicia Curricular. Educación Semipresencial. Educación Superior. Formación Inicial del Profesorado. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se ao desenvolvimento de uma tese de doutorado em andamento, composta por múltiplos estudos independentes que, de forma articulada, buscam responder a uma questão central: como a convergência entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pode contribuir para promover a justiça curricular e potencializar práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial do pedagogo, em um cenário de transição da Educação a Distância (EaD) para o formato semipresencial?

A pesquisa parte da constatação de que a EaD tem se destacado como uma das principais vias escolhida para o ingresso no ensino superior brasileiro na última década, apresentando crescimento significativo e mudanças no perfil dos acadêmicos. Dados do Censo da Educação Superior 2023 (INEP) evidenciam que, entre 2022 e 2023, os cursos EaD registraram aumento de 10,7% no número de ingressantes, enquanto os presenciais cresceram apenas 3,6%. Em uma análise de dez anos (2013–2023), observa-se queda de 27,6% nos cursos presenciais e aumento expressivo de 474,9% na EaD, que passou a representar 63,9% do total de novos acadêmicos. Esse público é composto, em grande parte, por adultos trabalhadores, muitos acima dos 30 anos, e por pessoas que retornam aos estudos após longos períodos afastados, buscando requalificação profissional ou novas oportunidades. Essa heterogeneidade amplia as demandas por currículos sensíveis à diversidade, capazes de considerar diferentes trajetórias e condições de aprendizagem.

No entanto, esse cenário passa por mudanças significativas. O novo marco regulatório da educação superior (Decreto nº 12.456/2025 e Portarias MEC nº 381/2025 e nº 506/2025) introduz parâmetros mais rigorosos e desloca o foco da EaD tradicional para modelos semipresenciais, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores, como o de Pedagogia. Embora os impactos ainda não possam ser plenamente dimensionados, as alterações indicam a necessidade de repensar currículos, metodologias, assistência estudantil e estratégias de permanência para um público que historicamente buscou a EaD como alternativa viável. Essa reflexão demanda uma perspectiva crítica e abrangente, na qual a justiça curricular se coloca no centro da

discussão, ao propor o reconhecimento e a valorização da diversidade social, cultural e histórica dos sujeitos que integram as comunidades acadêmica e escolar.

Arroyo (2011) adverte que ignorar as complexas relações entre escola e sociedade resulta em análises simplificadas das desigualdades, enquanto Santomé (2013) reforça que a justiça curricular exige avaliar o currículo em todas as suas etapas, considerando até que ponto ele responde às necessidades de todos os grupos sociais e contribui para formar sujeitos éticos, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Essa perspectiva se fortalece quando articulada à noção de interseccionalidade, que amplia a análise ao evidenciar que as desigualdades não se reduzem a um único marcador social, mas emergem do entrecruzamento de categorias como gênero, raça, classe, sexualidade, deficiência e territorialidade (GOMES, 2023).

No curso de Pedagogia, tais desafios podem se manifestar, ou ao menos deveriam ser considerados, a partir da composição potencialmente diversa dos acadêmicos, que inclui pessoas negras, indígenas, quilombolas, acadêmicos com deficiência, mulheres, pessoas trans e indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cujas trajetórias podem ser atravessadas por múltiplas barreiras. É nesse ponto que este artigo se articula à trilha Assistência estudantil, Acessibilidade e Inclusão na EaD.

A tese em desenvolvimento problematiza e busca contribuir para o fortalecimento dessa discussão ao analisar, por meio da convergência entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como garantir que diferentes perfis acadêmicos tenham condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem, especialmente em um momento de transição entre formatos de oferta. A pesquisa problematiza não apenas o uso de recursos tecnológicos, mas também as políticas institucionais, as estratégias pedagógicas e as ações de apoio que favorecem a inclusão, destacando os desafios e as possibilidades

do curso de Pedagogia, que historicamente utilizou a EaD e agora precisa reorganizar-se para o semipresencial.

2 DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa em andamento se propõe a analisar como a convergência entre DUA e TDIC pode contribuir para reorganizar práticas pedagógicas e currículos no curso de Pedagogia, em um momento marcado por mudanças regulatórias e por novas exigências de presencialidade. A tese estrutura-se em quatro estudos independentes: uma revisão integrativa sobre produções científicas que tratam da convergência entre DUA e TDIC na educação; a análise da evasão no curso de Pedagogia CEAD-UDESC; uma pesquisa de campo para investigar como a convergência DUA–TDIC pode contribuir para ampliar o acesso curricular em um cenário de transição; e a análise do currículo do curso sob a perspectiva interseccional.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2023, realizado pelo INEP, observa-se que a EaD se consolidou como uma das principais modalidades de ingresso no ensino superior brasileiro. Entre 2022 e 2023, os cursos EaD registraram crescimento de 10,7% no número de ingressantes, enquanto os presenciais tiveram aumento de apenas 3,6%. Em um recorte mais amplo, de 2013 a 2023, o número de ingressantes nos cursos presenciais caiu 27,6%, ao passo que a EaD cresceu 474,9%, passando a representar 63,9% do total de novos alunos. Esses números evidenciam não apenas a força deste formato, mas também mudanças profundas no perfil e nas expectativas de quem busca a formação superior.

No entanto, esse cenário encontra-se em transição. O novo marco regulatório da educação superior (Decreto nº 12.456/2025 e Portarias MEC nº 381/2025 e nº 506/2025) introduz parâmetros mais rigorosos e desloca o foco para o formato semipresencial, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores, como o de Pedagogia. Ainda não é possível dimensionar plenamente os impactos dessas mudanças, mas algumas questões se impõem: como as instituições reorganizarão seus cursos? Quais grupos serão

mais afetados? Haverá ampliação ou restrição de acesso para aqueles que tradicionalmente buscavam a EaD como alternativa viável?

O Decreto é publicado em um contexto de crescimento exponencial e acelerado da EaD, movimento que gera preocupação com a qualidade dos cursos ofertados nesta modalidade. Neste sentido, o Ministérios da Educação, em parceria com o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), produziu em 2022 o relatório Diagnóstico e desafios para a expansão da EaD no Brasil, documento que buscou mapear a expansão da modalidade, evidenciar gargalos estruturais e pedagógicos e propor diretrizes para políticas públicas capazes de assegurar padrões mínimos de qualidade. Seu objetivo foi justamente compreender as possibilidades e os riscos da EaD no cenário brasileiro, com atenção especial à formação inicial de professores, dada a relevância estratégica das licenciaturas para a educação básica.

A partir desse diagnóstico, evidencia-se que a expansão acelerada da EaD, repercutiu diretamente na educação básica, uma vez que parcela expressiva dos cursos de licenciatura nessa modalidade não assegurou formação consistente de seus egressos. Conforme destaca o relatório, muitos docentes formados em cursos a distância ingressaram no magistério sem a devida preparação para lidar com as complexidades da prática pedagógica, resultando em fragilidades no domínio de conteúdos, nas estratégias de ensino e na compreensão da diversidade dos sujeitos.

Do mesmo modo, a desqualificação percebida em parte da oferta EaD reforçou uma lógica de precarização da formação docente, cujos efeitos se manifestam nas salas de aula. O documento enfatiza que, em vez de reduzir desigualdades, a EaD, quando mal estruturada, acabou por reproduzir ou até ampliar exclusões, especialmente entre grupos historicamente marginalizados que buscavam uma alternativa viável de acesso ao ensino superior (BRASIL; CGEE, 2022). Assim, os impactos da má formação não se restringem às trajetórias individuais dos acadêmicos, mas repercutem estruturalmente na qualidade da educação básica, justificando a urgência de um marco regulatório que reposicione a formação inicial de professores em bases mais sólidas.

Dessa forma, compreendemos que o crescimento acelerado da EaD na última década, embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior, trouxe consigo o desafio da qualidade formativa. Conforme aponta o relatório (BRASIL; CGEE, 2022), a EaD se expandiu em muitos casos de forma desordenada, com fragilidades em processos de gestão, infraestrutura tecnológica e consistência pedagógica.

É diante deste cenário que se inserem as recentes mudanças regulatórias, as quais buscam não apenas conter os efeitos da expansão indiscriminada, mas também recolocar a formação inicial de professores em bases mais sólidas. O relatório ressalta que a sustentabilidade da EaD exige políticas que articulem marcos regulatórios consistentes, investimento em infraestrutura, valorização de recursos humanos e práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL; CGEE, 2022). A transição para modelos semipresenciais, especificamente nas licenciaturas, pode ser compreendida como uma tentativa de equilibrar o potencial democratizador da modalidade com a responsabilidade de assegurar padrões mínimos de qualidade.

Nesse sentido, a convergência entre DUA e TDIC pode se configurar como uma via de análise e de experimentação para pensar currículos e práticas mais flexíveis, acessíveis e sensíveis às diferentes formas de aprender, em um cenário que exige novas respostas para garantir participação e aprendizagem de todos.

Para este estudo, adotamos o conceito de DUA apresentado por Böck (2022), que o descreve como uma proposta inspirada no desenho universal da arquitetura e que se apropria de conhecimentos de áreas como educação, neurociência, informática e mídias, entre outras, intencionando flexibilizar objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, atendendo às diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. A análise dos dados do Censo também evidencia uma mudança no comportamento e nas escolhas educacionais dos brasileiros. Esse movimento, perceptível já na década anterior, foi intensificado pela pandemia de COVID-19 (2020–2021). O isolamento social e o fechamento temporário das instituições de ensino aceleraram a incorporação de tecnologias e ampliaram a

familiaridade com práticas mediadas digitalmente, influenciando tanto a oferta institucional quanto as expectativas dos acadêmicos.

Como destaca Lemos (2021, p. 18), esse período:

> [...] colocou desafios sociopolíticos importantes ao Brasil ao instituir uma relação entre conexão e isolamento, mostrando a dependência das redes e das tecnologias de comunicação e informação (TICs), a precariedade da infraestrutura de acesso à habitação, e a desigualdade no acesso e no consumo dessas tecnologias.

Tal constatação reforça que o crescimento da EaD e a transição para modelos semipresenciais não podem ser compreendidos apenas pela expansão numérica de vagas ou pela incorporação das TDIC. A pandemia deixou evidente que o acesso à educação mediada por tecnologias está condicionado a fatores estruturais, como infraestrutura de conectividade, condições de moradia e desigualdades socioculturais, que impactam diretamente as possibilidades de participação e aprendizagem. Assim, pensar a formação inicial do pedagogo no formato semipresencial implica reconhecer que os desafios não se limitam a aspectos metodológicos ou tecnológicos, mas abrangem dimensões sociais, políticas e históricas que atravessam os sujeitos e seus contextos.

Nesse sentido, a articulação entre DUA e TDIC não se apresenta como resposta definitiva, mas como um campo investigativo relevante, capaz de problematizar práticas pedagógicas e currículos e de indicar caminhos para potencializar o acesso, a permanência e a aprendizagem em cursos semipresenciais.

3 ALGUNS RESULTADOS

A análise documental realizada até o momento nos permitiu identificar que a EaD exerceu papel decisivo na democratização do acesso ao ensino superior, consolidando-se como via predominante de ingresso, sobretudo para adultos trabalhadores, pessoas acima dos 30 anos e indivíduos que retornam à formação em idade avançada. O Censo da Educação Superior 2023 evidencia

esse movimento, ao registrar crescimento de 474,9% da modalidade entre 2013 e 2023, contrastando com a diminuição de ingresso nos cursos presenciais.

Entretanto, os documentos normativos recentes tais como: Decreto nº 12.456/2025 e Portarias MEC nº 381/2025 e nº 506/2025, inauguram uma fase de reconfiguração, deslocando a centralidade da EaD para formatos semipresenciais. Essa mudança, ainda em processo de implementação, sinaliza tanto potencialidades quanto desafios. Entre os pontos positivos, destaca-se a possibilidade de ampliar a qualidade formativa ao articular presencialidade e mediações digitais, com maior regulação sobre polos, materiais e processos avaliativos.

Por outro lado, persistem incertezas quanto aos impactos sobre públicos historicamente beneficiados pela flexibilidade da EaD, como adultos trabalhadores e grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que podem enfrentar novas barreiras de permanência.

Outro achado refere-se ao papel da pandemia de COVID-19, que acelerou a incorporação das tecnologias digitais, mas também escancarou desigualdades estruturais. Fatores como conectividade precária, falta de acessibilidade digital e desigualdades de gênero, raça, classe e território revelam que a simples ampliação de vagas não garante inclusão. Nesse ponto, o recurso à interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2021; GOMES, 2023) mostrou-se fundamental para compreender como múltiplos marcadores sociais se cruzam e produzem formas distintas de exclusão.

Diante desse contexto, a convergência entre DUA e TDIC desponta como campo investigativo relevante, pois permite problematizar práticas pedagógicas, currículos e políticas institucionais a partir da perspectiva da justiça curricular. Essa articulação não é apresentada como resposta definitiva, mas como possibilidade de reorganizar os processos formativos de modo a reduzir barreiras, ampliar oportunidades e favorecer percursos mais inclusivos para acadêmicos de diferentes perfis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em andamento evidencia que a transição da EaD para o formato semipresencial no curso de Pedagogia coloca novos desafios e exige reflexão crítica sobre a inclusão e a justiça curricular. Embora a EaD tenha representado uma via importante de expansão do acesso, os dados e documentos analisados apontam para a necessidade de estratégias renovadas que assegurem equidade em contextos de maior presencialidade.

Nesse cenário, a tese problematiza a formação inicial do pedagogo a partir da convergência entre DUA e TDIC, compreendendo-a como possibilidade de potencializar práticas pedagógicas inclusivas e ampliar o debate sobre assistência estudantil, acessibilidade e inclusão no ensino superior.

Ao articular justiça curricular e interseccionalidade, busca-se contribuir para a construção de propostas que não apenas garantam acesso, mas que sustentem a permanência e o êxito de acadêmicos historicamente marginalizados. Assim, este trabalho reforça que a análise das mudanças regulatórias e de seus efeitos sobre a formação docente deve ser acompanhada por investigações que considerem a diversidade como princípio estruturante. Mais do que adequar-se às novas exigências normativas, trata-se de pensar criticamente os currículos e práticas pedagógicas no curso de Pedagogia, explorando caminhos capazes de promover inclusão e justiça curricular em tempos de transição.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H**. Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem à Educação a Distância**. Educação & Realidade, v. 46, n. 4, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/95398. Acesso em: 25 ago. 2025

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025**. Dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025 [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 maio 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/PORTARIAMECN381.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025.** Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior em cursos de graduação [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). *Diagnóstico e desafios para a expansão da Educação a Distância no Brasil*. Brasília: MEC/CGEE, 2022.

GOMES, N. L. **Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, p. e275110, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/kWym5qKLCgwjzBGPCBZYSsM/?format=html&lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2025.

HACK, Luciano Emilio. **Framework para a permanência de estudantes em cursos superiores a distância.** 2024. Tese (Doutorado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/261445/PCAD1228. Acesso em: 25 ago. 2025.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus:** pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de Troia da educação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

Sobre os autores

Adriano Fiuza do Nascimento - Mestre em Educação Inclusiva pelo PROFEI-UDESC. Doutorando em Educação (UDESC). Supervisor Educacional na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
E-mail: adriano.fiuza@hotmail.com

Geisa Letícia Kempfer Böck - Doutora em Psicologia (UFSC). Professora Associada da UDESC, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede.
E-mail: geisa.bock@udesc.br

Karina Marcon- Doutora em Educação (UFRGS). Professora Associada da UDESC, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede.
E-mail: karina.marcon@udesc.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

COMO TRABALHAR O ENSINO RELIGIOSO NA ATUALIDADE: OS DESAFIOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Francisco Pinheiro de Assis
Universidade Federal do Acre - UFAC

RESUMO. Durante muito tempo o ensino religioso (ER) foi transmitido de forma doutrinal, definida por um conjunto de princípios que lhe serviam de base. À vista disso, muitos professores incorporaram em suas práticas de ensino marcas desse modelo. Atualmente, alguns buscam adaptar-se a uma nova rotina, abrindo espaço para manifestações de uma diversa gama de religiões, se dispondo a articular, à luz da teoria revisada, as dificuldades reais. Compartilham conhecimentos não apenas sobre a vida religiosa, mas também escolar e profissional, tendo em vista que ambos os caminhos se cruzam em temas que tocam a religião. Assim, o presente artigo tem por objetivo identificar os pontos positivos do ensino religioso na formação acadêmica de professores de Pedagogia. Busca entender como o ensino religioso, experimentado durante a formação acadêmica de professores de Séries Iniciais, contribui igualmente para suas habilidades pessoais e capacidades profissionais. Dessa forma, o presente relato constitui-se como ferramenta principal para a pesquisa narrativa, em que o método autobiográfico serve de fundamento para a sua realização. Conclui-se preliminarmente, que o percurso para o entendimento do lugar e real significado aplicado ao ensino religioso em formato EAD é item de suma importância para se compor uma grade curricular. Reconhecimento e aceitação integram boa parte da postura do educador, do seu fazer no espaço escolar em suas mais variadas etapas de ensino.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação Pessoal e Profissional; Pedagogia

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se que, durante o decorrer do Curso de Pós- Graduação em Ciências da Religião - EAD da Universidade Federal do Acre - UFAC, a Educação Básica brasileira é marcada por desafios e pontos de vista conflitantes, como os que ocorrem no ensino religioso (ER). Trata-se de uma disciplina cuja proposta principal é fazer reflexões sobre os fundamentos, costumes e valores das diferentes religiões presentes em nossa sociedade. No entanto, se percebe que na prática, nem sempre isso é feito, pois nossa escolarização pública é marcada pelos objetivos de catequese, desde o tempo em que os jesuítas chegaram, em 1549. Mas, felizmente, o Art. 33 da Lei nº 9.394/96, prevê como objetivo para o ensino religioso “assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos”, e “busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro”. O intuito é combater “a intolerância, a discriminação e a exclusão”. No entanto, a

prática apresenta problemas quando pensamos no professor, pois ele deverá estar preparado e capacitado para tais aulas. Assim, repensando o contexto que envolve a formação em Ciência da Religião, o presente trabalho tem por objetivo identificar os pontos positivos do ensino religioso na formação acadêmica de professores de Pedagogia. Portanto, busca entender como o ensino religioso durante a formação acadêmica de professores de séries iniciais contribui não apenas para sua formação pessoal, mas também, para ampliação e crescimento enquanto profissional da área de educação. Durante muito tempo o ensino religioso se deu de forma doutrinal, definida por um conjunto de princípios que lhe serviam de base, e muitos professores integram em suas práticas pedagógicas as marcas desse ensino. Atualmente, alguns buscam adaptar-se a uma nova rotina, criando espaço para diversas manifestações, de acordo com cada religião, se dispondo a articular, à luz da teoria revisada, as dificuldades reais. Compartilham conhecimentos sobre a vida religiosa, escolar e profissional, tendo em vista que esses caminhos se cruzam quando o tema é Religião. Esta questão é sempre muito delicada, porque envolve não apenas a formação escolar, mas crenças individuais, valores coletivos e o respeito às diferenças. Em relação ao respeito às diferenças, o compositor Lenine, no primeiro verso de sua música Diversidade, diz que “foi pra diferenciar que Deus criou a diferença; que irá nos aproximar; intuir o que ele pensa. Se cada ser é só um. E cada um com sua crença”. Podemos dizer que Lenine queria que as pessoas soubessem que, mesmo sendo sujeitos únicos, com pensamentos e opiniões diferentes, devemos nos unir e ajudar uns aos outros, independentemente de nossa cultura, classe ou gênero, respeitando e valorizando a bagagem cultural do outro. Assim, a escolha deste tema está intimamente relacionada à trajetória deste pesquisador, às adversidades que encontrou ao falar sobre religião, apesar de considerar não apenas uma, mas todas as confissões religiosas que se fizeram presentes durante o período de estágio em uma escola pública no primeiro semestre de 2019. Essas dificuldades foram identificadas através de conversas com gestores e professores, quando eles relataram ter receios em falar sobre religião, sentindo-se despreparados, e optaram então, por deixar o ensino religioso restrito às datas religiosas. Como enfrentava as mesmas apreensões, houve motivação para auxiliar na melhoria dessa realidade. Pensando na melhor maneira de alcançar os objetivos na realização deste trabalho, selecionou-se como ferramenta principal a pesquisa autobiográfica e a técnica de narrativas para fundamentar a pesquisa.

É possível mapear e compreender a importância do ensino religioso, bem como daquele profissional que trabalha com esta disciplina, pois é possível perceber o professor não apenas como agente da educação, mas como ser humano em seu todo. Trata-se aqui de um formador de opiniões, dotado de sentimentos e medos, experienciando a religião e a religiosidade como sentido e rumo para sua vida. Muitos são os artigos publicados nos quais o ensino religioso é tratado como mais uma disciplina em sala de aula, porém, no decorrer desta pesquisa, os relatos autobiográficos dos professores elucidam o ensino religioso com um ponto de partida e apoio para uma elevação espiritual, um meio que pode proporcionar aos alunos um novo olhar para suas vidas, trajetórias e para os planos que todo ser humano faz quando almeja um objetivo.

2 O RECONHECIMENTO DA RELIGIOSIDADE

Um infortúnio, uma nova rotina um tanto contrária ao que nós seres humanos, estávamos acostumados se instalou na realidade: a Pandemia, o isolamento social, situações de crise emocional e momentos difíceis têm se agravado e levado vários sujeitos a profundas reflexões e questionamentos. Alguns professores relatam que uma boa alternativa para aliviar a ansiedade está sendo o cultivo da esperança por meio de uma religião. Prática que vem sendo exercida por muitas pessoas. Ela afirmou que hoje, devido à situação que estamos vivenciando, eivada de medo, insegurança e solidão, trazida pela Covid-19, só pode ser superada graças ao seu “amadurecimento espiritual”. A fé e sua crença em Deus estão sendo seus aliados no dia a dia para o fortalecimento emocional e dar suporte aos que dela precisam. Somente com pensamentos, ações positivas e esperançosas vamos superar esta fase e vencer esse triste vírus. A empatia e o amor ao próximo também são grandes aliados nessa luta. Nesta linha de pensamento é importante destacar que estudos recentes apontam a dimensão religiosa como inerente a todo ser humano. Entre eles destacam-se nas últimas duas décadas, os estudos sobre as relações entre religiosidade e saúde, em expansão na literatura médica e psicológica. Estudos dessa natureza afirmam que envolvimento religioso está associado positivamente com indicadores de bem-estar psicológico, felicidade, satisfação com a vida, afeto positivo e moral elevado (Stroppa; Moreira-Almeida, 2008). No entendimento do sentido da vida, em meio à Pandemia, muitos estão se apegando mais ao que crêem para enfrentar as dificuldades. Nesse contexto, destacam-se também, diversos estudos

que apontam a correlação entre religiosidade e qualidade de vida em geral (Barricelli *et al.*, 2012; Rocha; Fleck, 2011; Medeiros, 2010), que veem a religião como uma ferramenta para o bem próprio e que se estende para a empatia com outros. Refletem que esse quesito ajuda a dar entendimento sobre o sentido da vida, da autodescoberta e principalmente, a reconhecer o valor do outro na nossa vida. De acordo com o pastor evangélico Santos (2020), é em meio a tudo que estamos presenciando, que algumas pessoas estão despertando para a fé. Notamos que todos somos dependentes dela, não importando nossa cor, etnia ou religião. Em especial, neste tempo de tensão, a busca por Deus começou a abrandar os corações daqueles que se creditaram a sua fé e não a abandonaram. Isso corrobora com o que dizem muitos professores que ministram o ensino religioso, que a fé está tendo papel fundamental neste período que estamos passando, pois ela acalenta a alma, protege contra o vazio e o desespero. Assim, a religiosidade/espiritualidade nos leva à longevidade.

3. RELIGIOSIDADE E RELIGIÃO

Religiosidade significa estar disposto a refletir sobre os aspectos da atividade religiosa, independentemente da religião. A religiosidade dá sentido à vida das pessoas e as ajuda a lidar com o sofrimento e a morte (Stroppa; Moreira-Almeida, 2008). As professoras, durante o processo de formação, se disponibilizaram a trabalhar em si mesmas a religiosidade, pois sentiam que enquanto refletiam sobre novas crenças, renovavam a sua fé. O crescimento espiritual das três professoras foi descrito como um despertar para a beleza das coisas, a descoberta de valores, motivados pelo amor e pela adoração sincera contida na realidade da religiosidade. Diferente desse resultado, quanto às metas de crescimento durante uma formação, geralmente, são vistas como objetivos materiais, a conquista de um diploma, conseguir um bom emprego, tornar-se professora de uma boa escola e ter um alto salário.

No entanto, quando despertada pela religiosidade, a professora recriou suas metas, passou a adotar novas posturas para absorver novas práticas educadoras, e assim decidiu evoluir para poder ver o crescimento espiritual também de seus alunos. Após sua formação em Ciências da Religião, passou a se dedicar ao estudo da teologia, sendo também um vínculo com qualquer religião. Após anos de reflexões, de frequentar todas as

religiões, acreditando que todos os caminhos levavam a Deus, e que apenas isso bastava, foi na sala de aula que a professora mudou seu pensamento, percebendo que sua fé em Deus sempre esteve acima de tudo, e que, mesmo não tendo uma religião, não sendo uma religiosa, sua fé era inabalável. Buscou trabalhar a construção interior de seus educandos, fortalecendo suas crenças e valores, oferecer uma aula prazerosa e significativa para sua turma. Assim, almejou novas qualificações e conseguiu com muito esforço e persistência, modificar suas práticas.

4. O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.

A oferta do ensino religioso deve ser obrigatória para as modalidades de ensino Infantil e Fundamental, mas a matrícula dos alunos é facultativa. Porém, na prática, isso não acontece. Algumas escolas ainda não oferecem o ensino religioso, sendo muitas as razões alegadas para essa condição. Neste rol inclui-se processos de adaptação ou falta de profissionais na área. O atual formato remete ao passado, quando o ensino religioso era repassado de forma catequética, em caráter obrigatório, e a relação entre escola e Religião reportava-se à origem da educação brasileira, em um viés confessional. A Proclamação da Republica instituiu constitucionalmente a separação entre Igreja e Estado, porém, a educação confessional foi a primeira a ser adotada nas instituições de ensino. Mas era um ensino limitado aos conceitos do catolicismo. Assim descrevem ambas as professoras.

Ainda de acordo com a narrativa da professora A, faz-se necessário um novo olhar para o ensino religioso; a matéria precisa deixar de ser ministrada de forma proselitista, deve se introduzir um ensino religioso sem nenhum propósito doutrinante de uma determinada visão religiosa, precisa proporcionar uma aprendizado de maneira respeitosa, deve incentivar e desencadear no aluno um processo de conhecimento e vivência de sua própria religião, mas também despertar nele um interesse por outras formas de religiosidade, indo ao encontro do que é descrito por Borin (2017), em que o ensino religioso no Brasil não apresente nenhuma forma de proselitismo, não havendo uma entidade pedagógica que elabore ou determine os conteúdos a serem trabalhados pela disciplina. Os assuntos a serem estudados devem perpassar todas religiões, ir além de apenas abordar datas comemorativas. Neste ponto, as professoras A e B não apenas

concordam, como acrescentam a importância de mostrar aos alunos aquilo em que se baseia cada seguimento religioso e tudo o que envolve. Para tanto, se faz preciso um melhor preparo do professor: “é parte da formação humana, uma matéria encantadora”, assim descreve o ensino religioso a Professora A.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) estimula a criação, nos diferentes Estados da Federação, dos Conselhos para o Ensino Religioso (Coner), com a finalidade de reler o fenômeno religioso a partir de diferentes pontos de vista. Esta finalidade torna mais atrativa e desafiadora a busca pelo material didático, com aulas de Ensino Religioso voltadas ao conhecimento da história das religiões.

5. EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS

Neste item discuto o que os professores narraram sobre suas diferentes experiências religiosas e como cada um deles encarou as dificuldades, transformando-as em pontos positivos para seu desenvolvimento espiritual e profissional. Começo com este relato por uma razão de cunho particular, pois essa professora nasceu em um lar católico, o que em muito se assemelha com minha trajetória. Durante sua formação, sentiu a necessidade de conhecer um pouco mais sobre as diferentes religiões, percebendo que tal conhecimento contribuiria não apenas com sua profissão, mas com sua vida pessoal. Dedicou-se a estudar um pouco de cada confissão, descobrindo que quanto mais ela conhecia, maior era sua fé e seu sentimento de renovação. Formou-se em teologia e passou a dedicar-se ao ensino religioso. Essa dedicação teve como motivação as suas próprias dúvidas, pois quanto mais adentrava o universo religioso mais sua espiritualidade era posta em questionamentos. Mas, convém ressaltar que as indagações, apesar de serem muito positivas, não abalavam a sua fé.

Trabalhar com a diversidade religiosa é desenvolver-se como ser humano, é ampliar horizontes, relações e interações. É isso que precisamos desenvolver em sala de aula, em meio a crianças curiosas e cheias de criatividade. Salientamos ainda, sua disposição em ensinar aquilo que não aprendeu durante a infância e início de sua formação, devido a uma educação religiosa muito rígida e doutrinal, e em sua prática pedagógica deseja ensinar para muitos alunos. Durante essas novas experiências

religiosas, por estar aos poucos conhecendo outros professores, a fez sentir-se, segundo suas palavras, “mais leve”.

Os seres humanos, como seres transcendentes e em busca pelo significado das coisas, criam novas possibilidades e estratégias de sobrevivência. Para André e Lopes (1995), a transcendência emerge como uma atitude de rebeldia do humano contra os limites do cotidiano, buscando superar as condições e limitações por meio do desejo, da intuição e da criatividade.

À vista disso, é possível encontrar em narrativas de professoras e professores, uma busca incessante por conhecimentos em diferentes religiões, a fim não apenas de prosseguir com uma evolução profissional, mas também pessoal. E assim, percebe-se que o homem, quando em um estado de sofrimento, temor ou instabilidade, se sente frágil, e que a religião vem carrear um apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar as leituras, as interações com os professores e os elementos observados, posso afirmar que todas as descobertas e reflexões foram importantes e imprescindíveis para o crescimento pessoal e profissional. As conversas e leituras me proporcionaram um conhecimento profundo em relação à religiosidade e seus fundamentos, bem como da relação dos professores com a sua formação, crença religiosa, e com a adaptação às novas demanda que a disciplina Ensino Religioso exige.

Foi possível concluir que todos os envolvidos no processo de pesquisa sabiam a real importância da disciplina de Ensino Religioso e sua relevância na formação integral dos sujeitos, assim como a trajetória desta disciplina ate agora. Posso também afirmar que o percurso para o entendimento do lugar e do real significado aplicado ao ensino religioso é componente de suma importância para a grade curricular. Seu reconhecimento e aceitação é gerado em boa parte pela postura do educador, do seu fazer no espaço escolar em suas mais variadas etapas de ensino; que a aprendizagem se constitui a todo instante no cotidiano escolar, espaço em que devem ser respeitados e levados em consideração os conhecimentos que o educando trouxer consigo na sua bagagem cultural.

Foi possível perceber adicionalmente, que a formação cultural, religiosa e familiar está interligada com a concepção que os alunos possuem sobre a disciplina, tendo em vista que as gerações foram constituídas por diferentes conceitos, valores e épocas.

Assim, os educadores precisam estar em constante análise e reformulação da sua prática pedagógica, a qual deve ser voltada às diferentes religiões, aos fenômenos que estão ali imbricados e aos temas religiosos presentes na sociedade, de modo a proporcionar aulas prazerosas, ricas em conhecimento, que valorizam as diferentes culturas e manifestações religiosas. Isso faz acreditar que os educadores compreenderam o real sentido do ER, e que estão contribuindo de maneira significativa, para a modificação dos conceitos até então estabelecidos.

Tal assertiva me faz pensar estar na profissão certa e que, mesmo a passos curtos, é possível escrever uma nova história, traçar caminhos diferentes, com propostas e olhares variados, trazendo soluções com o intuito de tornar a disciplina de ER respeitada, valorizada e enriquecida, e assim proporcionar a todos uma aprendizagem extremamente enriquecedora e capaz de mudar paradigmas adormecidos pelo tempo.

REFERÊNCIAS

ADRIANI, Maurilio. *História das religiões*. Tradução de João Gama, revisão de Tradução de Mário Matos. Nardini, Lisboa: Edições 70, 2002.

AGUIAR, Janaia Couvo Teixeira Maia de. *Os orixás, o imaginário e a comida no candomblé*. Volume 11. Tabaiana: Gepiadde, , 2012.

ÂMBITO JURIDICO. Portal jurídico. NOBREGA, Thalita Borin. Liberdade e o proselitismo. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leiitura&artigo_id=14454. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANDRÉ, Maristela G.; LOPES, Regina Pereira. A construção do humano. *In*: MARTINI, Antonio, *et al*. (org.). *O humano, lugar do sagrado*. 2 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

GAARDER, Jostein [1952]. *O livro das religiões*. Jostein Gaarder, Victor Hellern, Henry Notaker. Tradução Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MANDELI, Maíra de Lima. *Liberdade religiosa*. Faculdade de Direito de Presidente Prudente, São Paulo, 2008. Disponível em: http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/viewFile/688/706 Acesso em: 7 nov. 2020.

STROPPA, A.; MOREIRA-ALMEIDA, A. Religiosidade e saúde. *In*: SALGADO, M.; FREIRE, G. (org.). *Saúde e espiritualidade*: uma visão da medicina. Belo Horizonte: Inede, 2008.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

ENTRE NORMAS E PRÁTICAS: A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFMG À LUZ DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL

Ana Cristina Lobo Sousa
Universidade Federal de Rondonópolis

Josueli Brito de Araujo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Lúcia de Salvo Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Suellen Bento da Silva
Instituto Federal do Rio de Janeiro

RESUMO. A digitalização crescente da sociedade exige uma adaptação contínua das instituições de ensino, tornando a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais um pilar fundamental para transformar a conectividade em aprendizagem significativa. Políticas públicas recentes, como a Política Nacional de Educação Digital (PNED) (Lei nº 14.533/2023), reforçam a relevância do tema. Este artigo analisa como a PNED é implementada nos cursos oferecidos pelo Laboratório de Educação Digital (LED) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo, que adota uma abordagem de análise de conteúdo qualitativa, examina a estrutura curricular, os temas, os recursos pedagógicos e as perspectivas de formação dos cursos. Os resultados da pesquisa indicam que a iniciativa tem um potencial significativo para ampliar as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores, articulando fundamentos teóricos e práticos para o uso crítico das tecnologias digitais na educação. Contudo, o artigo reconhece que o modelo de cursos de curta duração apresenta desafios para a consolidação de aprendizagens a longo prazo e a escalabilidade. Conclui-se que as ações formativas do LED/UFMG contribuem efetivamente para a consolidação da política nacional e para o fortalecimento da educação superior como agente de promoção da cultura digital, embora exijam acompanhamento sistemático para ampliar seus impactos.

Palavras-chave: Educação digital. Formação docente. Políticas públicas. PNED. Competências digitais.

ABSTRACT. The rapid technological evolution and the increasing digitalization of contemporary society continuously reshape the educational landscape, demanding constant adaptation from educational institutions and, above all, from the teaching workforce. In this context, teacher education for the pedagogical use of digital technologies is not only a pressing need but also a fundamental pillar for transforming connectivity into meaningful learning. The relevance of this issue is reinforced by recent public policies, such as the National Digital Education Policy – PNED (Law No. 14,533/2023). This article analyzes the implementation of PNED in courses offered by the Digital Education Laboratory (LED) of the Directorate of Distance and Digital Education (DEDD/UFMG), seeking to highlight the urgency and complexity of preparing educators to address the challenges and opportunities of the digital era. It also aims to understand the extent to which the laboratory's courses contribute to the digital training and specialization of teachers, managers, and other education professionals, in alignment with the axes established by the national policy. The study adopts a qualitative content analysis approach, examining curricular organization, thematic coverage,

pedagogical resources employed, and training perspectives present in the courses. The findings indicate that the initiative holds significant potential to expand opportunities for teachers' professional development by integrating theoretical and practical foundations for the critical use of digital technologies in education. The results further confirm the relevance of the initiative for enhancing the teaching profession, particularly by fostering collaborative learning and continuous professional development aligned with current demands of digital education in Brazil. It is concluded that the laboratory's formative actions represent an effective contribution to the consolidation of the national policy and to the strengthening of higher education as a strategic agent in promoting digital culture.

Keywords: Digital education. Teacher education. Public policy. PNED. Digital competences.

1 INTRODUÇÃO

A emergência de uma cultura digital, marcada pela ubiquidade da informação e pela conectividade em rede, desafia práticas pedagógicas tradicionais e demanda formas inovadoras de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais torna-se um imperativo, não apenas como requisito técnico, mas como elemento fundamental para a promoção de aprendizagens críticas, criativas e inclusivas.

A relevância desse debate no Brasil foi reforçada pela instituição da Política Nacional de Educação Digital - PNED, por meio da Lei nº 14.533/2023 (BRASIL, 2023b), que estabelece diretrizes para o fortalecimento das competências digitais em todos os níveis e modalidades de ensino. Em particular, o eixo voltado à capacitação e especialização digital destaca a necessidade de preparar docentes, gestores e demais profissionais da educação para atuar de maneira qualificada em contextos mediados por tecnologias. Tal diretriz encontra eco em iniciativas acadêmicas que buscam integrar inovação tecnológica, atualização pedagógica e compromisso com a inclusão social, contribuindo para consolidar a educação digital como política pública.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, por meio da Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital – DEED e do Laboratório de Educação Digital – LED, vem implementando ações que constituem objeto de análise privilegiado para compreender como a PNED pode ser traduzida em práticas concretas de formação continuada. Assim, o presente artigo tem como propósito investigar em que medida os cursos promovidos pelo LED/UFMG contribuem para a capacitação e especialização digital de professores, examinando sua pertinência frente às diretrizes da PNED e suas potencialidades para a valorização da docência no cenário da educação digital.

2 DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO DIGITAL E COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Não há como pensar a formação docente para a educação digital hoje sem retomarmos o conceito de competências digitais. O termo foi definido pela primeira vez em 2006 e, em 2018, passou a ter a seguinte redação:

> A competência digital envolve o uso confiante, crítico e responsável, e o envolvimento com tecnologias digitais para a aprendizagem, o trabalho e a participação na sociedade. Esta inclui a literacia de informação e de dados, a comunicação e colaboração, a literacia dos media, a criação de conteúdos digitais (incluindo programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital e competências relacionadas com a cibersegurança), questões relacionadas com a propriedade intelectual, a resolução de problemas e o pensamento crítico (DIGCOMP 2.2, 2022, p. 3).

Com o intuito de orientar e diagnosticar o desenvolvimento dessas habilidades, diversos marcos de competências digitais foram estabelecidos. O Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores - DigCompEdu, publicado pela Comissão Europeia (LUCAS; MOREIRA, 2018) descreve 22 competências digitais organizadas em seis áreas focadas nas atividades profissionais dos educadores: Engajamento Profissional (Área 1), Recursos Digitais (Área 2), Ensino e Aprendizagem (Área 3), Avaliação (Área 4), Capacitação dos Estudantes (Área 5) e Promoção da Competência Digital dos Estudantes (Área 6). Em 2022, uma sétima área, a de Educação Aberta foi incluída na avaliação brasileira. O DigCompEdu categoriza os docentes em seis níveis de proficiência digital, indicando estágios crescentes no uso das tecnologias.

Além desse, há o Referencial de Saberes Digitais Docentes publicado pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2025e) que se alinha aos objetivos da Política de Inovação Educação Conectada, Lei nº 14.180/2021, (BRASIL, 2021a) e da Política Nacional de Educação Digital- PNED, Lei nº 14.533/2023, (BRASIL, 2023b). O referencial organiza os saberes em três dimensões principais: Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais, Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional. A Ferramenta de Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes do MEC auxilia professores a avaliarem sua proficiência e redes de ensino a planejarem formações (BRASIL, 2025e). Outro referencial brasileiro quando o assunto é competência digital pode ser encontrado na Matriz do Centro de Inovação para Educação Brasileira – CIEB (CIEB, 2020), o qual também contribui para o mapeamento e desenvolvimento dessas competências no Brasil.

Apesar da crescente conscientização sobre a importância das competências digitais, diagnósticos recentes revelam desafios significativos na formação docente no Brasil. A pesquisa "Avaliação das Competências Digitais dos Docentes do Ensino Superior Brasileiro (CARVALHO; MIRANDA, 2024) indicou que, embora a maioria dos acadêmicos (cerca de 70%) se perceba em um nível intermediário (B1-B2) de competências digitais, capaz de aplicar e refletir sobre suas práticas de ensino digital, existem áreas que demandam maior desenvolvimento.

Em 2022, as áreas onde os docentes apresentaram menores níveis de proficiência incluíram, entre outras, capacitação dos estudantes (Área 5) e promoção das competências digitais dos estudantes (Área 6). Embora a maioria dos professores utilize recursos digitais em suas aulas, quase 45% ainda trabalham com o básico, como vídeos. Um estudo de 2022 mostrou uma preocupante involução nas competências digitais dos professores do ensino superior em relação à Capacitação dos Estudantes, o que pode ser atribuído ao desejo de retorno ao contato presencial em detrimento do desenvolvimento digital pós-pandemia.

Em 2023 foi instituída a Política Nacional de Educação Digital - PNED (BRASIL, 2023, b) a fim de potencializar o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, especialmente as mais vulneráveis. Entretanto, a recenticidade da legislação, recheada de inúmeros termos da área de tecnologia põe em discussão a compreensão do que se espera do docente hoje.

Diante desse cenário, a educação digital com foco no desenvolvimento de competências digitais é um imperativo, especialmente com a Política Nacional de Educação Digital - PNED. A PNED, é uma iniciativa estratégica que visa articular programas, projetos e ações de diferentes esferas governamentais para otimizar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com foco prioritário nas populações mais vulneráveis.

A política é estruturada em quatro eixos fundamentais, cada um com objetivos específicos para a promoção da educação digital no país: i) Inclusão Digital, ii) Educação Digital Escolar, iii) Capacitação e Especialização Digital e iv) Pesquisa e Desenvolvimento - P&D em Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs.

Para os fins deste artigo, priorizamos o eixo Capacitação e Especialização Digital, o qual visa capacitar a população brasileira em idade ativa, fornecendo oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais para a plena inserção no mundo do trabalho. As estratégias prioritárias para este eixo incluem a identificação de competências digitais para empregabilidade, a promoção de acesso a oportunidades de desenvolvimento de competências em TICs (como linguagens de programação), a implementação de uma rede nacional de cursos de competências digitais (na educação profissional e superior), o incentivo à adaptação de cursos de TICs para competências emergentes, a implantação de uma rede de programas de ensino e cursos de atualização e formação continuada de curta duração em competências digitais a serem oferecidos ao longo da vida profissional.

Na seção seguinte, delineamos nosso percurso metodológico a fim de demonstrar como a oferta de cursos de formação docente promovida pela UFMG encontra-se alinhada a essa política.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos aqui delineados são inspirados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016) no exame dos cursos de verão e de inverno oferecidos pelo Laboratório de Educação Digital da UFMG, vinculados à Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital. Identificamos categorias emergentes a partir da estrutura, dos temas, da duração e das estratégias pedagógicas presentes nos programas.

Apresentamos aqui uma abordagem qualitativa a partir das fases de pré-análise, exploração do material (codificação, categorização e inferência) e interpretação dos resultados com base na Política Nacional de Educação Digital, em especial seu eixo Capacitação e Especialização Digital, para sistematizar os dados coletados da página https://www.ufmg.br/dedd/led/.

A análise de conteúdo será realizada sobre os cursos de verão e de inverno ofertados durante o ano de 2025, com ênfase na “Formação de Professores para a Educação Digital” cujo público-alvo é constituído por docentes da UFMG, com alguns deles para público externo. Os cursos de verão foram realizados nos períodos matutino e vespertino, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2025 e os cursos de inverno foram ofertados em entre os meses de julho e agosto de 2025.

Ao observar o conteúdo dos cursos, aplicamos os procedimentos de categorização temática para percebermos dimensões como inovação tecnológica, letramento digital, aprendizagem colaborativa, autonomia formativa e inclusão digital por meio de registro detalhado das unidades de análise por pares, de modo a permitir a reflexão crítica sobre os resultados e sua correspondência com os objetivos da PNED.

É importante destacar, contudo, que a análise de conteúdo realizada neste trabalho se concentra no currículo pretendido, ou seja, na organização formal dos cursos, seus objetivos e materiais disponibilizados. Tal abordagem não contempla as percepções, experiências e apropriações efetivas de docentes e formadores que participaram das atividades, dimensão essencial para compreender os impactos reais da formação. Reconhecemos, portanto, essa limitação metodológica e indicamos que investigações futuras poderão avançar na direção de estudos empíricos que articulem a análise documental com dados provenientes de entrevistas, questionários ou observações, de modo a oferecer uma visão mais ampla e integrada da efetividade das ações formativas.

Finalmente, a escolha pela UFMG como *lócus* de análise justifica-se pela mudança do nome do Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED para DEDD, realizada no ano de 2024, a fim de ampliar a formação em educação a distância, fornecendo-nos uma visão preliminar de como essa reorganização institucional pode se materializar em práticas formativas concretas, alinhadas às políticas nacionais e às demandas contemporâneas da educação digital.

4 PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO LED/UFMG

De acordo com informações obtidas no *site* https://www.ufmg.br/dedd/led/ (UFMG, 2025 a; b) os cursos em análise são independentes. Cada formação garante uma experiência mais personalizada e produtiva para os participantes, que podem optar por se inscrever em todos os módulos ou apenas naqueles que melhor atendam às suas necessidades e interesses. Ao concluir cada módulo, o participante recebe um certificado temático, destacando sua competência no tema abordado.

Nos “Cursos de Verão do Laboratório DEDD: Formação de Professores para a Educação Digital e nos Cursos de Inverno do Laboratório DEDD: Formação de Professores para a Educação Digital”, as seguintes competências são desenvolvidas: “atualizar

competências essenciais no uso de recurso digitais; inovar suas práticas pedagógicas e atuar como protagonistas na transformação da educação digital na UFMG".

Os módulos dos cursos de verão e de inverno de 2025, considerando-se o eixo de Capacitação e Educação Digital, englobam as áreas 5 (Capacitação dos Estudantes), 6 (Promoção da Competência Digital dos Estudantes) e 7 (Educação Aberta) do DigCompEdu, bem como as dimensões do Referencial de Saberes Digitais Docentes do MEC, especialmente D1 (Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais) e D2 (Cidadania Digital). Iniciamos nossa análise pelos módulos dos cursos de verão, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Módulos dos Cursos de Verão do Laboratório DEDD

Módulo 1	Design e Criação de Materiais Didáticos Interativos no Moodle
Módulo 2	Criação e Edição de Conteúdos Multimídia: Videoaulas e Podcasts
Módulo 3	Explorando o Moodle: Recursos e Estratégias para Potencializar suas Disciplinas

Fonte: Adaptado de https://www.ufmg.br/dedd/cursos-de-verao-do-laboratorio-dedd-formacao-de-professores-para-a-educacao-digital/

O módulo **Design e Criação de Materiais Didáticos Interativos no Moodle** trata de *design* de materiais interativos, promovendo o engajamento ativo dos estudantes e atende a diferentes estilos de aprendizagem, favorecendo a diferenciação e Personalização. Incentiva os professores a criar conteúdo digital, o que, por sua vez, estimula os alunos a se engajarem e criarem seus próprios conteúdos digitais que, se forem concebidos como REA, promovem a dimensão de conteúdo e pedagogia da Educação Aberta. Além disso, é centrado na criação e curadoria de materiais didáticos com uso de tecnologias.

Criação e Edição de Conteúdos Multimídia: Videoaulas e Podcasts é um módulo que enfatiza a criação de conteúdo digital, uma competência onde muitos docentes enfrentam dificuldades. A produção de multimídia pode gerar REA, contribuindo para a dimensão de conteúdo da Educação Aberta ao aprimorar as habilidades de criação de recursos digitais para o ensino.

Explorando o Moodle: Recursos e Estratégias para Potencializar suas disciplinas capacita o professor a otimizar o uso do Moodle para criar trajetórias de aprendizagem flexíveis e promover a participação ativa dos estudantes, impactando diretamente o engajamento Ativo e a diferenciação e personalização. O aprimoramento do uso do

Moodle facilita a integração de ferramentas digitais para comunicação, colaboração e criação de conteúdo pelos estudantes, maximizando seu potencial para suportar a implantação de REA e PEA de forma mais eficaz. Essas competências relacionam-se com a utilização de tecnologias digitais e ambientes virtuais para potencializar as disciplinas. Na sequência, são analisados os módulos dos cursos de inverno, a saber:

Quadro 2 – Módulos dos Cursos de Inverno do Laboratório DEDD

Módulo 1	Monte sua Disciplina: Configurações Básicas no Moodle
Módulo 2	Fotografia e Divulgação Científica
Módulo 3	Captação de áudio para Produção de Vídeos Educacionais
Módulo 4	Inteligência Artificial na Educação: Ferramentas e Estratégias para Professores

Fonte: Adaptado de https://www.ufmg.br/dedd/cursos-de-inverno-do-laboratorio-dedd-formacao-de-professores-para-a-educacao-digital/

O módulo **Configurações Básicas no Moodle** habilita os docentes a estruturar ambientes virtuais (Moodle) para melhor atender às necessidades individuais dos estudantes, contribuindo para a "Diferenciação e Personalização"; permite organizar disciplinas em Moodle, promovendo o engajamento digital dos alunos em ambientes formais; e hospedar Recursos Educacionais Abertos (REA) e/ou suportar Práticas Educacionais Abertas (PEA). Com isso, quanto aos saberes docentes, direciona o docente a incorporação de tecnologias digitais nas estratégias de ensino e gestão da aprendizagem.

Fotografia e Divulgação Científica promove diretamente a criação de conteúdo digital por meio de novas mídias, abordando a informação e alfabetização Midiática ao ensinar sobre a comunicação visual e avaliação da informação. Além disso, contempla a Educação aberta com a divulgação científica alinhada aos princípios da "Ciência Aberta". Enfatiza ainda a criação e curadoria de conteúdo digital com o uso responsável de imagens e a compreensão de direitos autorais. O módulo **Captação de Áudio para Produção de Vídeos Educacionais** contribui diretamente para a criação de conteúdo digital em diversos formatos, a produção de vídeos educacionais com Recursos Educacionais e a criação de recursos digitais para fins pedagógicos.

Por fim, o módulo **Inteligência Artificial na Educação: Ferramentas e Estratégias para Professores** contempla ferramentas de IA para personalizar o ensino, apoiar a

diferenciação e personalização, além da acessibilidade e inclusão para atender às diversas necessidades dos alunos. Além disso, capacita os docentes a explorar ferramentas digitais avançadas, empoderando os estudantes na resolução de problemas e criação de conteúdo com IA, o que se relaciona com a inovação nas práticas de ensino e análise de dados para personalizar a aprendizagem por meio da compreensão crítica e ética do uso da IA, gestão de dados e riscos éticos.

Os cursos aqui analisados, sob a luz da PNED e ainda das áreas do DigCompEdu, demonstram um alinhamento estratégico com a necessidade de fortalecer as competências digitais dos docentes. Os cursos abordam explicitamente as áreas de "Criação de Conteúdo Digital" (Área 6), "Diferenciação e Personalização" (Área 5), "Engajamento Ativo" (Área 5) e potencialmente "Recursos Educacionais Abertos" e "Práticas Educacionais Abertas" (Área 7). Essas são precisamente algumas das competências identificadas como menos desenvolvidas nos docentes brasileiros. Todos os cursos se encaixam na dimensão de Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais do Referencial do MEC.

Apesar dos avanços evidenciados, é importante reconhecermos alguns desafios inerentes ao modelo de cursos de verão e inverno. Em conversa informal com uma das professoras formadoras de um dos cursos, soubemos que a oferta limitada a um número reduzido de docentes em períodos específicos merece ampliação. Por outro lado, a carga horária intensiva, embora favoreça a imersão, poderia dificultar a consolidação de aprendizagens mais profundas e mesmo a adequação de agenda, que é presencial. Tais aspectos apontam para a necessidade de refletirmos sobre estratégias complementares de formação continuada, capazes de assegurarem maior capilaridade, continuidade e contextualização das práticas pedagógicas digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de verão e de inverno do Laboratório de Educação Digital da UFMG evidenciaram a centralidade da inovação pedagógica como eixo estruturante da proposta formativa. A análise dos temas revela a preocupação em articular recursos tecnológicos a práticas pedagógicas que não se limitam ao domínio instrumental das ferramentas digitais, mas buscam estimular o desenvolvimento de uma postura investigativa e criativa

nos docentes, alinhada ao objetivo da PNED de promover competências digitais que fortaleçam a qualidade da educação em diferentes níveis e modalidades.

Outra dimensão identificada refere-se à valorização das competências digitais aplicadas ao ensino. Cursos que abordam o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, a curadoria de recursos educacionais abertos e a produção de materiais multimodais apontam para uma ênfase em práticas que ampliam o repertório metodológico do professor e favorecem a diversificação das experiências de aprendizagem dos estudantes. Temas encontrados nos cursos, que combinam fundamentação teórica com exercícios colaborativos em plataformas digitais, ilustram a busca por uma formação aplicável e imediatamente útil ao cotidiano docente.

Apesar da relevância e do impacto imediato das formações analisadas, é importante reconhecer alguns desafios inerentes ao modelo adotado pela UFMG. Cursos de curta duração, ainda que favoreçam a imersão e a atualização rápida, podem ter efeitos limitados em termos de consolidação de aprendizagens e de transformação das práticas pedagógicas a longo prazo. Do mesmo modo, a escalabilidade da iniciativa representa uma questão a ser considerada, uma vez que o alcance restrito a períodos específicos e a um público limitado pode reduzir seu potencial de disseminação em âmbito nacional. Esses aspectos apontam para a necessidade de se refletir sobre estratégias complementares de formação continuada, articulada a ações de acompanhamento do impacto da formação na prática docente a fim de evidenciar a eficácia dessas iniciativas, bem como maior sustentabilidade e capilaridade aos resultados obtidos.

Por fim, reconhecemos que este estudo possui limitações relacionadas ao recorte institucional e ao foco em cursos de curta duração, o que impede generalizações mais amplas sobre a formação docente em âmbito nacional. Ademais, não foram examinados de forma sistemática os impactos de longo prazo dessas formações nas práticas pedagógicas cotidianas dos participantes, aspecto que merece atenção em investigações futuras. Nesse sentido, abrem-se possibilidades para estudos comparativos entre diferentes modelos de formação continuada, bem como para pesquisas longitudinais que avaliem a efetividade das ações em termos de transformação das práticas docentes e consolidação das competências digitais ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ARARIPE, J. P. G. A.; LINS, W. C. B. **Competências digitais na formação inicial de professores.** São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020. E-book. Disponível em: https://cieb.net.br. Acesso em: 10 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 14.180, de 12 de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2 jul. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital – PNED. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

CARVALHO, M. A. G.; MIRANDA, F. C. **Avaliação das competências digitais dos docentes do ensino superior no Brasil**. [S. l.]: MetaRed TIC Brasil, 2024. Disponível em: https://www.metared.org/global/estudios-informes.html. Acesso em: 10 ago. 2025.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu:** quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018. Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/noticias/digcompedu-quadro-europeu-de-competencia-digital-para-educadores. Acesso em: 10 ago. 2025.

REDECHER, Christine; PUNIE, Yves. **European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466. Acesso em: 10 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital. Laboratório de Educação Digital. **Cursos de Inverno do Laboratório DEDD:** Formação de Professores para a Educação Digital. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.ufmg.br/dedd/cursos-de-inverno-do-laboratorio-dedd-formacao-de-professores-para-a-educacao-digital/. Acesso em: 26 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital. Laboratório de Educação Digital. **Cursos de Verão do Laboratório DEDD:** Formação de Professores para a Educação Digital. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.ufmg.br/dedd/cursos-de-verao-do-laboratorio-dedd-formacao-de-professores-para-a-educacao-digital/. Acesso em: 26 out. 2024.

Sobre os autores:

Ana Cristina Lobo Sousa

Professora associada I no curso de Letras-Língua Portuguesa da UFR. Doutora em Estudos Linguísticos (UFU), Mestra em Linguística (UFC), licenciada em Letras (UECE).

Josueli Brito de Araujo

Licenciada em Física pelo o Instituto Federal do Piauí (IFPI). Graduanda em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFCE).

Lúcia de Salvo Oliveira

Graduada em Pedagogia (UFMG), especialista em Pedagogia Empresarial (Newton Paiva MG). Atua como assessora pedagógica na DEDD/UFMG.

Suellen Bento da Silva

Bacharel em Biomedicina (UNIRIO). Cursa Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFRJ) e Mestrado Acadêmico em Saúde Pública e Meio Ambiente (ENSP/FIOCRUZ).

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

PRÁTICA PEDAGÓGICA CURRICULAR E EXTRACURRICULAR: CONSOLIDAÇÃO DA QUALIDADE NO ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR PEDAGOGICAL PRACTICE: CONSOLIDATING QUALITY IN THE DISTANCE PEDAGOGY COURSE

PRÁCTICA PEDAGÓGICA CURRICULAR Y EXTRACURRICULAR: CONSOLIDACIÓN DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL CURSO DE PEDAGOGÍA A DISTANCIA

Tânia Regina da Rocha Unglaub
Universidade do Estado de Santa Catarina

Cléia Demétiro Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Karoline Cipriano dos Santos
Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO. Este artigo analisa como práticas pedagógicas curriculares e extracurriculares, notadamente o estágio curricular supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), contribuem para a consolidação da qualidade da formação docente no curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ofertado com financiamento UAB/CAPES e recursos institucionais. Trata-se de um estudo de caso qualitativo (Yin, 2019), cujo corpus reuniu documentos institucionais e normativos, materiais didáticos-pedagógicos do AVA/Moodle e relatórios, além de relatos de experiência de acadêmicos e egressos, produzidos entre 2019–2025. A seleção do corpus foi intencional, orientada por critérios de relevância e variabilidade de fontes, até atingir suficiência informacional. Os dados foram submetidos à Análise Temática Reflexiva de Braun & Clarke, (2006; 2021), com ênfase na reflexividade do(a) pesquisador(a) e na coerência entre dados, códigos e temas. Para assegurar credibilidade e transparência, foram empregadas triangulação de fontes, trilha de auditoria e memos analíticos. Emergiram dois eixos interpretativos: (i) o estágio supervisionado, mediado por docência compartilhada, sustenta a articulação teoria-prática e o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e investigativa sobre a escola; e (ii) o PIBID opera como dispositivo de desenvolvimento profissional e inserção na cultura do trabalho docente. Esses achados dialogam com pressupostos formativos de Freire (2021), Nóvoa (2017; 2022; 2023), Pimenta e Lima (2017) e Pimenta e Severo (2021). O estudo também evidencia a política institucional de não distinção entre EaD e modalidade presencial, sinalizando o compromisso com a qualidade e a institucionalização da EaD; contudo, aponta a necessidade de ampliar o alcance do PIBID para contemplar mais discentes. Como limitação, trata-se de um único caso institucional, preconizando a necessidade de ampliar a investigação com delineamentos multicêntricos e métricas de acompanhamento de egressos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Formação Docente. PIBID. Estágio Supervisionado. Qualidade do Ensino EAD.

CC BY

ABSTRACT. This article examines how curricular and extracurricular pedagogical practices—particularly the supervised internship and the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID/CAPES)—contribute to strengthening the quality of teacher education in the distance-learning Pedagogy program at the State University of Santa Catarina (UDESC), offered with UAB/CAPES funding and institutional resources. It is a qualitative case study (Yin, 2019), whose corpus includes institutional and regulatory documents, pedagogical materials from the AVA/Moodle platform, reports, and experience narratives from students and graduates produced between 2019 and 2025. The corpus was intentionally selected based on relevance and source variability until informational sufficiency was achieved. Data were analyzed using Braun & Clarke's Reflexive Thematic Analysis (2006; 2021), emphasizing researcher reflexivity and coherence between data, codes, and themes. To ensure credibility and transparency, source triangulation, audit trails, and analytical memos were employed. Two interpretive axes emerged: (i) the supervised internship, mediated by shared teaching, supports theory-practice integration and fosters a critical, reflective, and investigative stance toward schooling; and (ii) PIBID functions as a mechanism for professional development and immersion in the culture of teaching work. These findings align with formative principles from Freire (2021), Nóvoa (2017; 2022; 2023), Pimenta & Lima (2017), and Pimenta & Severo (2021). The study also highlights the institutional policy of parity between distance and in-person modalities, signaling a commitment to quality and the institutionalization of distance education. However, it points to the need to expand PIBID's reach to include more students. As a limitation, the study focuses on a single institutional case, indicating the need for broader research with multicenter designs and graduate tracking metrics.

Keywords: Pedagogical Practice. Teacher Education. Supervised Internship. PIBID (Institutional Teaching Initiation Scholarship Program). Quality of Distance Education (EAD).

RESUMEN. Este artículo analiza cómo las prácticas pedagógicas curriculares y extracurriculares —en particular, la práctica profesional supervisada y el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID/CAPES)— contribuyen a consolidar la calidad de la formación docente en el curso de Pedagogía, modalidad a distancia, de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), ofrecido con financiamiento de la UAB/CAPES y recursos institucionales. Se trata de un estudio de caso cualitativo (Yin, 2019), cuyo corpus incluye documentos institucionales y normativos, materiales pedagógicos del AVA/Moodle, informes y relatos de experiencia de estudiantes y egresados producidos entre 2019 y 2025. La selección del corpus fue intencional, guiada por criterios de relevancia y diversidad de fuentes, hasta alcanzar la suficiencia informacional. Los datos fueron sometidos al Análisis Temático Reflexivo de Braun & Clarke (2006; 2021), con énfasis en la reflexividad del/de la investigador(a) y en la coherencia entre datos, códigos y temas. Para garantizar la credibilidad y transparencia, se emplearon triangulación de fuentes, trazabilidad de auditoría y memos analíticos. Emergieron dos ejes interpretativos: (i) la práctica supervisada, mediada por la docencia compartida, sostiene la articulación teoría-práctica y fomenta una postura crítica, reflexiva e investigativa sobre la escuela; y (ii) el PIBID funciona como dispositivo de desarrollo profesional e inserción en la cultura del trabajo docente. Estos hallazgos dialogan con los postulados formativos de Freire (2021), Nóvoa (2017; 2022; 2023), Pimenta y Lima (2017) y Pimenta y Severo (2021). El estudio también evidencia la política institucional de no diferenciación entre la modalidad a distancia y la presencial, señalando el compromiso con la calidad y la institucionalización de la educación a distancia; sin embargo, apunta a la necesidad de ampliar el alcance del PIBID para incluir a más estudiantes. Como limitación, al tratarse de un único caso institucional, se percibe la necesidad de ampliar la investigación con diseños multicéntricos y métricas de seguimiento de egresados.

Palabras clave: Práctica Pedagógica. Formación Docente, Prácticas Supervisadas. PIBID. Calidad de la Educación a Distância.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da qualidade na formação docente em cursos de Pedagogia na modalidade a distância é um desafio do cenário educacional contemporâneo. Mais do que

cumprir indicadores oficiais, interessa compreender como experiências formativas, notadamente o estágio curricular supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) operam, em contexto institucional específico, para articular teoria e prática, sustentar o desenvolvimento profissional e favorecer a inserção de futuros professores na cultura do trabalho docente. Nessa direção, este artigo examina de que modo práticas pedagógicas curriculares e extracurriculares contribuem para a qualidade formativa no curso de Pedagogia EaD da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ofertado com financiamento da Universidade Aberta do Brasil UAB/CAPES e recursos institucionais.

No âmbito do Centro de Educação a Distância (CEAD/UDESC), o compromisso com a educação pública, gratuita e de excelência materializa-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na promoção da equidade e da inclusão. A política institucional garante oportunidades equivalentes a estudantes de cursos presenciais e a distância, editais de bolsas e auxílios, além de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão acessíveis a todas/os, com ou sem fomento da UAB/CAPES. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia EaD prevê 486 horas de Estágio Curricular Obrigatório e 252 horas de Atividades Complementares; o PIBID, de natureza extracurricular, amplia a inserção na prática pedagógica e estreita a relação universidade–escola.

Do ponto de vista teórico-formativo, os achados e as escolhas metodológicas dialogam com pressupostos que enfatizam a práxis, a reflexão crítica e a docência como profissão em desenvolvimento contínuo. A contribuição de Freire (2021) inspira a compreensão do estágio e do PIBID como espaços de problematização da realidade e produção de práxis transformadora; Nóvoa (2017; 2022; 2023) nos instiga pensar a profissionalidade docente, a construção da identidade profissional e os dispositivos de desenvolvimento ao longo da carreira; Pimenta e Lima (2017) fundamentam a centralidade do estágio como eixo de articulação entre conhecimento pedagógico e saber da experiência; e Pimenta e Severo (2021) reforçam a dimensão investigativa e reflexiva da prática, condição para que a formação produzida na universidade se conecte com as demandas reais das escolas.

O desenvolvimento metodológico se configura como um estudo de caso, com abordagem metodológica da pesquisa qualitativa na perspectiva de Yin (2019), focalizado em um único caso institucional. Documentos institucionais, materiais didático-pedagógicos,

diário de bordo do AVA/Moodle, além de relatos de experiência de acadêmicos e egressos, produzidos entre 2019 e 2025 e publicizados no site[1] e Instagram do CEAD/UDESC[2] fizeram parte do corpus investigativo. A seleção foi intencional, orientada por critérios de relevância e variabilidade de fontes, até atingir suficiência informacional. Os dados foram submetidos à análise temática reflexiva fundamentado em Braun e Clarke, (2006; 2021), considerando as fases de familiarização, codificação inicial, geração, revisão e definição de temas, e relato analítico, com ênfase na reflexividade do pesquisador e na coerência entre dados, códigos e temas. Para assegurar credibilidade e transparência do percurso, empregou-se triangulação de fontes, trilha de auditoria e notas analíticas.

Decorrente desse estudo, dois eixos interpretativos foram visibilizados: (i) o estágio supervisionado, mediado por docência compartilhada, sustenta a articulação teoria–prática e fomenta uma postura crítica, reflexiva e investigativa sobre a escola; e (ii) o PIBID opera como dispositivo de desenvolvimento profissional e de inserção na cultura do trabalho docente. Além disso, o estudo evidencia a política institucional de não distinção entre EaD e modalidade presencial, sinalizando compromisso com padrões de qualidade e com a institucionalização da EaD, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de ampliar o alcance do PIBID para contemplar mais discentes.

Como limitação, trata-se de um único caso institucional, o que recomenda cautela na generalização dos resultados. Em termos de agenda de pesquisa, sugere-se ampliar a investigação com delineamentos multicêntricos e com métricas sistemáticas de acompanhamento de egressos, de modo a aprofundar a compreensão dos efeitos de estágios e programas de iniciação à docência sobre a trajetória profissional.

2 FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE

A formação inicial de professores constitui um desafio central para políticas públicas e para o planejamento institucional, pois o ofício de ensinar ultrapassa a aplicação de técnicas. Como salienta Freire (2021), ensinar é uma prática eticamente responsável, politicamente situada e esteticamente sensível. Arroyo (2000) acrescenta que essa complexidade é intensificada pela indissociabilidade entre os aspectos da pessoalidade e da profissionalidade que atravessam o ‘ser professor’, uma vez que, a identidade docente se

[1] https://www.udesc.br/cead/deg/portaldoegresso
[2] Instagram: https://www.instagram.com/udesc.cead?igsh=MWMyN2pwa3IybXY2ZA==

constrói de forma eminentemente coletiva. O autor evidencia que a partilha de experiências e saberes é o que sustenta o profissional, tornando a valorização de trabalhos colaborativos um pilar para qualquer proposta formativa de qualidade.

O aprofundamento teórico, isoladamente, é insuficiente para a constituição docente. É na práxis pedagógica que se constrói a relação dialética e indissociável entre teoria e prática. É a vivência mediada no ambiente escolar que permite ao futuro professor construir sentidos sobre a docência. Conforme destaca Gomes (2015), ter a prática como eixo central auxilia o estudante a "ler" as teorias que sustentam o fazer de outros professores, a compreender suas condições de trabalho e a refletir sobre sua própria constituição docente no dia a dia.

A aproximação do licenciando com a realidade da escola torna-se, além de um requisito curricular, o próprio núcleo fundante da formação docente. Estratégias pedagógicas como o Estágio Curricular Supervisionado e programas de imersão como o PIBID são os mecanismos privilegiados para que a teoria ganhe vida e movimento propiciando ao futuro professor o início da construção de sua identidade profissional de forma crítica e reflexiva.

2.1 Estágio Curricular Supervisionado e Práticas Formativas

No caso específico do curso de Pedagogia na modalidade EaD, a qualidade formativa pressupõe o desenho de experiências que minimizem a distância transacional e potencializem a presença cognitiva, social e docente no percurso formativo. Neste contexto, o Estágio Curricular Supervisionado é concebido como um componente curricular que fundamenta a formação docente, sendo estruturado de forma progressiva ao longo de quatro semestres: Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV, ofertados, respectivamente, da 4ª à 7ª fase do curso. A organização das atividades incentiva a colaboração discente, permitindo que as etapas de Análise do Contexto Educativo (Estágios I e III) sejam realizadas em grupos de até quatro acadêmicos, enquanto as fases de Elaboração de Projeto e Intervenção Docente nos Anos Iniciais (Estágios II e IV) são desenvolvidas em grupos de até três estudantes.

O grande diferencial pedagógico se aprofunda na concepção do estágio como um espaço de práxis coletiva e colaborativa, que busca romper com a visão do estágio como mera aplicação técnica de teorias. O modelo se alinha a Pimenta e Lima (2017) ao tratá-lo como um campo de conhecimento. Nele, os estagiários não são visitantes, mas protagonistas que se engajam no planejamento conjunto com os professores da escola.

A inovação deste modelo, reside na forma como ele supera a dicotomia entre EAD e presencial, garantindo paridade de carga horária e, principalmente, de acompanhamento pedagógico. Esse processo formativo é viabilizado por uma complexa rede de supervisão e acompanhamento, envolvendo múltiplos atores: os acadêmicos-estagiários, o profissional de referência no polo, o supervisor de campo (docente da UDESC), os professores da disciplina de estágio e o supervisor referência na escola campo. O supervisor de campo, em particular, assume uma função estratégica que transcende a mera fiscalização. Suas atribuições incluem a análise documental, o acompanhamento sistemático das atividades da disciplina e a mediação entre os estagiários, o polo e os professores regentes. Este profissional realiza supervisão *in loco* durante o período de intervenção, oferecendo um suporte pedagógico fundamental, para discentes que vivenciam sua primeira experiência em sala de aula.

Essa estrutura dialoga diretamente com o modelo pedagógico do curso, fundamentado na docência compartilhada. Tal modelo, que articula a atuação de designers educacionais, coordenação de polo, profissionais de referência e professores de disciplina, encontra no estágio um espaço privilegiado para se materializar. A defesa da realização de trabalhos em grupo e da atuação compartilhada entre os estagiários, portanto, não é apenas uma diretriz operacional, mas uma escolha pedagógica deliberada. Ela se alinha à concepção de um caráter coletivo da docência, conforme preconizado por Arroyo (2000), buscando inserir os futuros pedagogos em experiências de colaboração e partilha desde a formação inicial.

2.2 O PIBID e o Pioneirismo da EAD na UDESC

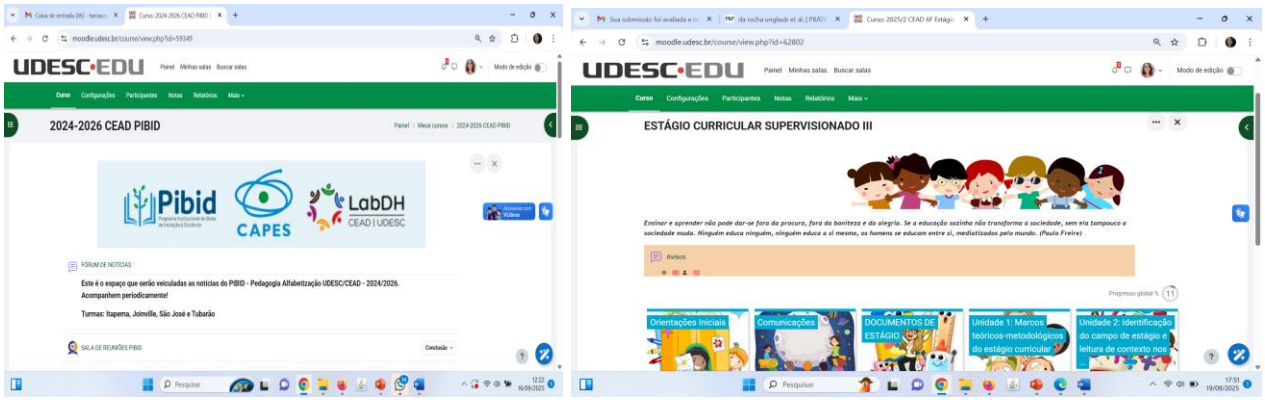
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma ação estratégica da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, constitui-se como uma das principais políticas curriculares de impacto na formação docente. Nesse cenário, o curso de Pedagogia a distância do CEAD/UDESC assume uma posição de vanguarda, sendo pioneiro no Brasil na inserção de acadêmicos da modalidade EAD no programa, um marco devidamente registrado em seu Projeto Pedagógico. A participação da instituição tem sido contínua desde o Edital nº 01/2011/PIBID/CAPES, e em todas as chamadas subsequentes, atestando a solidez e a relevância da iniciativa.

A operacionalização do PIBID no contexto da EAD é estruturada para garantir acompanhamento próximo e interação constante. Atualmente, o curso mantém dois Núcleos

de Iniciação à Docência (NID), totalizando 48 bolsistas sob a orientação de duas coordenadoras de área e supervisoras locais. A atuação se realiza em quatro cidades (Tubarão, São José, Itapema e Joinville), onde os acadêmicos são inseridos em escolas municipais e estaduais.

Tanto na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, como no PIBID, a dinâmica formativa envolve a mediação tecnológica, com imersão presencial, em que as orientações e interações pedagógicas são realizadas no ambiente virtual de aprendizagem AVA-Moodle. Há encontros síncronos por meio de vídeos e webconferências, e complementadas por encontros presenciais nos polos e nas escolas. A comunicação é agilizada por grupos de WhatsApp específicos para cada escola, mediados pelas supervisoras e coordenadoras de área. O registro do processo é sistematizado por meio de relatórios, diários de bordo e galerias de imagens no ambiente virtual, ferramentas que permitem o acompanhamento da trajetória discente e a produção de conhecimento a partir da experiência.

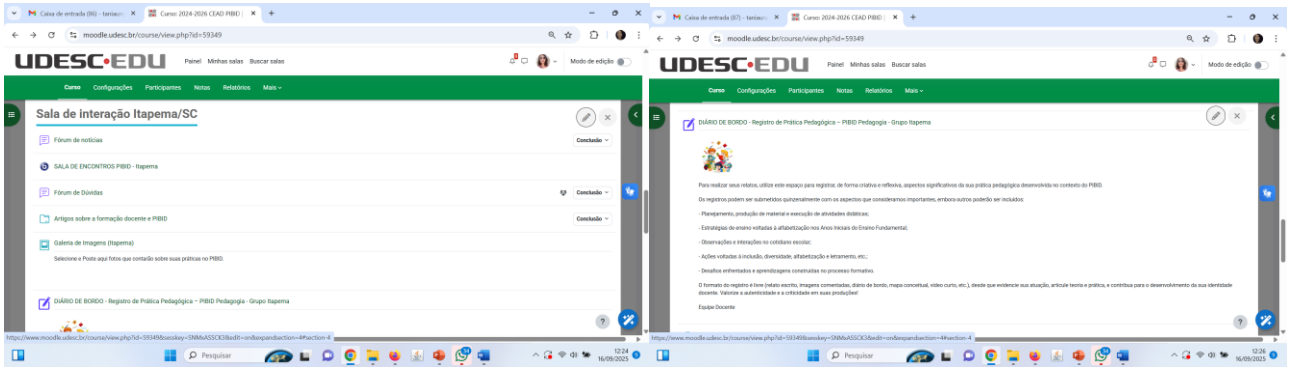
Figura 1 – Ambiente Virtual de Aprendizagem do PIBID e Estágio Curricular - CEAD/UDESC



Fonte: Print das Salas Virtuais. Disponível em: https://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=59349 (Acesso, 10/09/2025).

As imagens acima são das salas virtuais para interações e postagem de tarefas do PIBID e da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Abaixo estão imagens que mostram as possibilidades de interação (lado esquerdo) e o diário de bordo (lado direito), com o registro das vivências dos pibidianos no contexto escolar onde são narradas suas práticas e reflexões sobre elas. Todos os pibidianos tem acesso a esses relatos, podendo interagir no grupo.

Figura 2 – Atividades disponibilzadas na sala do PIBID CEAD/UDESC -2025



Fonte: Print das atividades disponibilizadas na sala do PIBID do CEAD/UDESC-2025. Disponível em: https://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=59349 (acesso, 10/09/2025)

Diário de bordo, galeria de imagens, fórum interativo e comunicação síncrona por meio de web conferência são ferramentas que facilitam registros e reflexões sobre a prática pedagógica. Sielski (2023,) egressa ex-pibidiana, considerou que "o diário de bordo é uma ferramenta significativa para estimular a expressão escrita e o registro das experiências pessoais". (Relatório final do PIBID, 2023). Ela também considerou que a imersão no ambiente escolar favoreceu sua compreensão sobre a relação entre teoria e prática, e concluiu que "o conhecimento teórico precisa ser adaptado e aplicado de maneira flexível, considerando as necessidades específicas dos alunos e as particularidades do contexto educacional". (Idem, 2023). Ela obteve o primeiro lugar no concurso público municipal para vaga docente, em 2024.

A imersão no cotidiano escolar, articulada à supervisão, materializa a premissa de indissociabilidade entre teoria e prática. As vivências do PIBID criam espaços de interlocução que ressoam os cinco aspectos centrais para a formação docente, destacados por Nóvoa (2017): o conhecimento adquirido na e pela prática; a aprendizagem colaborativa com profissionais mais experientes; o desenvolvimento da sensibilidade pedagógica; a capacidade de trabalho em equipe e de participação no projeto da escola; e o compromisso ético com a inclusão e a diversidade.

O programa transcende a mera observação, permitindo que os bolsistas intervenham diretamente na realidade escolar, guiados por planos de ação coletivos que fomentam uma formação crítica e socialmente comprometida. Nesse sentido, Borges (2025), um dos pibidianos, declarou que "a experiência vivenciada no PIBID ampliou minha visão de mundo e fortaleceu minha identidade docente". (Relatório final do PIBID, 2025). O impacto positivo do PIBID é evidenciado tanto em esferas acadêmico-administrativas quanto no percurso

profissional dos egressos[3]. Institucionalmente, o programa é reconhecido como atividade de ensino, permitindo a validação de até dez créditos como Atividades Complementares para os discentes e a alocação de carga horária no Plano de Trabalho Individual dos professores coordenadores.

O resultado mais expressivo, contudo, reside na trajetória dos egressos. Depoimentos e o acompanhamento de resultados de concursos públicos em diversos municípios catarinenses revelam que a participação no PIBID tem sido um fator diferencial, com ex-bolsistas alcançando posições de destaque, incluindo as primeiras colocações.

A experiência do PIBID no curso de Pedagogia a distância da UDESC demonstra que é possível aliar qualidade, inovação e alcance geográfico. Ao articular a formação universitária com as práticas da educação básica por meio de uma estrutura supervisionada e tecnologicamente mediada, a iniciativa consolida um percurso formativo significativo para os futuros professores. O programa aproxima universidade e escola, e reafirma o compromisso da instituição com uma formação docente pública, gratuita e que habilita seus egressos a uma inserção qualificada e transformadora no campo profissional

O propósito dos cursos de formação de professores é fornecer subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de competências e boas práticas pedagógicas. Esse princípio pressupõe a articulação entre teoria e prática, sustentada na ideia de que os saberes docentes são dinâmicos e em constante construção, de acordo com as concepções de Freire (2021), Nóvoa (2017, 2022, 2023), Pimenta e Severo (2021). Nessa perspectiva, o PIBID representa um percurso formativo significativo para os acadêmicos bolsistas, ao propor a construção do conhecimento em diálogo com a realidade escolar e ao contribuir para uma formação docente intelectual, crítica e socialmente comprometida.

O PIBID no curso de Pedagogia a distância da UDESC representa uma experiência pioneira no cenário nacional, ao articular formação docente e modalidade EAD em ações efetivas junto à educação básica. Essa iniciativa demonstra que a educação a distância, quando integrada a práticas presenciais supervisionadas e mediada por tecnologias interativas, pode oferecer um percurso formativo consistente, inovador e de qualidade. O programa contribui para aproximar universidade e escola, bem como para consolidar um modelo de formação docente que alia teoria e prática, amplia o alcance da universidade

[3] Vide depoimento de pibidianas e egressa do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC disponível em: https://www.instagram.com/reel/CyEEwgeLlWH/?igsh=cmR2ZnlvamEzaWs1

pública em diferentes regiões e reafirma o compromisso com a democratização e a excelência da educação.

Por fim, compreendemos que formar professores com qualidade em Pedagogia EaD exige reconhecer a docência como prática complexa e situada; desenhar currículos que integrem fundamentos e experiências docentes; sustentar a mediação pedagógica com feedback contínuo; e consolidar parcerias escola-universidade que ancorem a aprendizagem profissional em problemas autênticos. O Estágio Curricular Supervisionado, organizado em docência compartilhada, e as oportunidades ampliadas por programas como o PIBID constituem pilares dessa qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Curricular Supervisionado e o PIBID, como práticas pedagógicas curriculares e extracurriculares apresentadas neste artigo, são estruturantes da formação inicial do curso de Pedagogia a distância da UDESC. Eles cumprem a função de aproximar os licenciandos da realidade escolar e de materializar a indissociabilidade entre teoria e prática, condição necessária para uma formação crítica, reflexiva e socialmente referenciada.

Concebido como espaço coletivo, colaborativo e orientado por problemáticas reais do cotidiano escolar, o Estágio Curricular Supervisionado favorece a construção da identidade profissional docente desde os primeiros contatos com o campo, ampliando a compreensão do trabalho pedagógico para além dos conhecimentos teóricos. O PIBID potencializa a articulação universidade–escola, fortalece a autoria pedagógica e mobiliza competências de autonomia, criatividade e compromisso social em futuros pedagogos.

No contexto da modalidade EAD, a experiência do CEAD/UDESC aponta que a distância geográfica pode ser convertida em oportunidade formativa quando sustentada por desenho pedagógico consistente, mediação docente qualificada, uso pedagógico de tecnologias digitais e presença ativa dos polos como espaços de interação presencial. Esse arranjo configura um modelo híbrido de formação, orientado por princípios de inclusão, flexibilidade e rigor acadêmico, sem abdicar de parâmetros de qualidade exigidos pela formação docente.

Os resultados decorrentes de depoimentos de egressos, triangulados com dados de inserção profissional, demonstram os efeitos positivos dessas práticas, na consolidação de percursos formativos consistentes. Embora não se trate de inferência causal, os achados

sugerem que a integração entre Estágio e PIBID contribui para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, ampliação de repertórios didáticos e aproximação universidade-escola básica. Isto pressupõe a necessidade de ampliar o alcance do PIBID para contemplar mais discentes.

Mesmo tratando-se de um único caso institucional, a experiência ora apresentada pode impulsionar o avanço da formação inicial docente no Brasil pela motivação de estudos comparativos interinstitucionais. Além disso, este estudo preconiza a necessidade de ampliar a investigação com delineamentos multicêntricos e métricas de acompanhamento de egressos, em qualquer modalidade de ensino.

Conclui-se, portanto, que a trajetória do curso de Pedagogia a distância da UDESC, em articulação com o PIBID, reafirma o compromisso da universidade pública com uma educação de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology,** v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. Acesso em: 16 set. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis: a practical guide**. London: SAGE, 2021.

BORGES, Eduardo. **Relatório Final PIBID.** Moodle/UDESC, 2023. Disponível em: https://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=62802. Acesso restrito.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021. 144 p.

GOMES, Marineide de Oliveira. Residência Educacional. In: GATTI, Bernadete Angelina. (Org.). **Por uma renovação no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 203-217.

KUHN, Ana Paula; MACIEL, Cristiano. O estágio supervisionado e a relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 456-478, 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/48047. Acesso em: 24 ago. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

_____. Firmar a posição como professor: Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/198053144843

_____. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (org.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, Leonardo Santos; MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. Estratégias pedagógicas para a articulação entre teoria e prática na formação docente em Química. **Revista Internacional de Educação em Ciências (RIAE)**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/76645. Acesso em: 24 ago. 2025

SIELSKI, Raiza. Relatório Final PIBID. Moodle/UDESC, 2023. Disponível em: https://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=62802. Acesso restrito.

SOUZA, Ivanise Melo de; OLIVEIRA, Luciana Moreira de; OLIVEIRA, Ramony Maria Silva Reis. O estágio supervisionado como espaço de articulação entre teoria e prática. **Revista Ciranda – Formação em Movimento**, Montes Claros, v. 5, n. 2, p. 89-104, 2021. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/3244. Acesso em: 24 ago. 2025

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2019.

Sobre os autores

Tânia Regina da Rocha Unglaub
Doutora em história (UFSC, 2008), Mestra em educação (UNICAMP, 2000), Pedagoga (UFPR, 1984, Especialista em Educação a Distância (SENAC, 2012). Professora Associada da UDESC, atua no curso de Pedagogia a Distância (CEAD/UDESC) e no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação. Coordenadora de área do PIBID.
E-mail: tania.unglaub@udesc.br

Cléia Demétrio Pereira
Doutora em Ciências da Educação (Universidade do Minho, 2019), Mestra em Educação (UFSC, 2010), Pedagoga (UNISUL/2002) e Letras (UNIMES/2012). Professora Associada da UDESC/CEAD. Atua no curso de Pedagogia e nos programas de pós-graduação: Especialização em Educação Inclusiva; Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI/UDESC) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC). Coordenadora de área do PIBID.
E-mail: cleia.demétrio@udesc.br

Karoline Cipriano dos Santos
Mestra em Educação (UNESC, 2022), Pedagoga (UNESC, 2019), Doutoranda (UNESC). Docente temporária no Departamento de Pedagogia à Distância do CEAD/UDESC.
E-mail: karol.ciprianos@gmail.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ACESSÍVEL EM EVENTOS ACADÊMICOS ON-LINE: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO I SEMINÁRIO NACIONAL COMNECTAR UNITINS

Achilles Alves de Oliveira
Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)

Graciele do Nascimento de Sousa Brito
Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)

Jaynne Siqueira de Oliveira
Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)

Kelly Stefany Souza de Melo
Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)

RESUMO. O presente trabalho analisa a experiência do I Seminário Nacional ComNectar uNITINS, realizado em 2025, como iniciativa de divulgação científica acessível em formato on-line. O evento, organizado pelo Grupo ComNectar – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Tecnologias, Comunicação, Cultura e Linguagem, teve como propósito democratizar o conhecimento e promover debates inclusivos sobre cultura digital, tecnologias, linguagem e acessibilidade. Estruturado em dois eixos temáticos – Tecnologias Assistivas e Inclusão Educacional; Linguagem, Comunicação e Acesso ao Conhecimento – o Seminário reuniu estudantes de graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, profissionais da educação e demais interessados, alcançando mais de duzentas participações ao longo de quatro noites de atividades. A metodologia consistiu no relato crítico da organização, planejamento e execução do evento, destacando estratégias de acessibilidade e desafios enfrentados. Dentre as ações, estiveram a presença de intérpretes de Libras, estímulo à autodescrição e incentivo à descrição de imagens, ainda que com dificuldades na prática. Os resultados apontaram avanços na promoção de uma cultura do acesso, ao mesmo tempo em que revelaram limitações técnicas e estruturais, como a baixa disponibilidade de intérpretes, falhas de conectividade e invisibilização de recursos de acessibilidade em gravações. Conclui-se que iniciativas como esta reforçam a importância da universidade pública no fortalecimento de espaços inclusivos de divulgação científica, indicando caminhos para aprimorar práticas acessíveis em eventos acadêmicos on-line.

Palavras-chave: Cultura Digital. Tecnologias. Acessibilidade. Eventos. Divulgação científica.

1 INTRODUÇÃO

A realidade da cibercultura (Lévy, 1999) marca um momento em que as barreiras espaçotemporais tornam-se mais maleáveis em diferentes âmbitos da vida social, dentre elas, também dos espaços acadêmicos e formativos. O que Kenski (2018) define como cultura digital e Oliveira e Contreras-Espinosa (2025) apresentam como “culturas digitais”,

no plural e sendo plurais, caracterizam o contexto da atualidade ao compreender as novas dinâmicas, perspectivas e interações que se fazem presentes.

A partir das potencialidades que se criam, mesmo em meio aos desafios que estão postos na conjuntura atual, este texto tem o objetivo relatar e analisar criticamente a experiência do I Seminário Nacional ComNectar Unitins como proposta de divulgação científica acessível.

Assim, pautando-nos na literatura acadêmica, partimos de uma breve contextualização a apresentação do evento para, na sequência, tecer relatos e análises acerca do planejamento e execução do evento virtual que se deu no âmbito da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), sendo voltado a discentes de cursos de licenciatura na modalidade presencial e na educação a distância (EaD).

2 I SEMINÁRIO COMNECTAR UNITINS: PANORAMA DA PROPOSTA

O I Seminário Nacional ComNectar Unitins parte de uma iniciativa de divulgação científica com propósito de ser acessível, por meio de evento acadêmico-científico on-line, que foi organizada e promovida pelo *ComNectar– Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Tecnologias, Comunicação, Cultura e Linguagem*, vinculado à Unitins. O evento foi um produto de dois projetos de extensão e um projeto de pesquisa conduzido por quatro discentes do curso de pedagogia do Campus Palmas e membras do Grupo de Estudos.

O seminário teve como foco estudantes de graduação do curso de licenciatura em Pedagogia (presencial), Campus Palmas e de Letras Português/Espanhol (EaD), no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Além disso, as inscrições também estiveram abertas gratuitamente a outras instituições, professores da educação básica e superior, pesquisadores, profissionais da educação, familiares de estudantes com deficiência, gestores e demais interessados nas temáticas abordadas.

Em sua primeira edição, com a temática *Conectando Saberes e Democratizando o Conhecimento*, o Seminário contemplou dois eixos e momentos distintos, distribuídos ao longo de quatro noites, sendo: 1) *Tecnologias Assistivas e Inclusão Educacional*, realizado

nos dias 16 e 17 de agosto de 2025 e; 2) *Linguagem, Comunicação e Acesso ao Conhecimento*, realizado nos dias 30 de junho e 01 de julho de 2025. Realizados de forma on-line, via Google Meet nas noites de segunda e terça-feira, houve estrutura e organização semelhante – cerca de duas horas e meia de duração em cada um dos dois dias de cada eixo –, a programação diária contou com uma breve fala de abertura, seguida de uma mesa redonda com uma dupla de participantes externos, sendo mediada por ao menos um dos membros do Grupo.

O primeiro eixo propôs levantar discussões, problematizações e possibilidades a partir das interlocuções entre tecnologias, acessibilidade, inclusão e os desafios para esse contexto. Já o eixo 2 abordou reflexões sobre os desafios da linguagem acadêmica, o papel da comunicação na mediação entre conhecimento científico e público geral, e a importância de práticas de divulgação na sociedade.

Desse modo, o Seminário teve como foco discutir relações entre tecnologias assistivas, inclusão e educação, assim como promover um espaço formativo e dialógico sobre a relação entre linguagem, comunicação e acesso ao conhecimento, fortalecendo a aproximação entre universidade e sociedade por meio da divulgação científica e da promoção de saberes acessíveis. Ao longo dos quatro dias, somaram-se mais de 200 participações, com um pico de participantes em 16/06 (72 presentes) em um total de 110 pessoas inscritas. Os encontros seguiram o seguinte cronograma:

Quadro 1 – Programação geral do evento

Eixo	Mesas
Eixo 1 *Tecnologias Assistivas e Inclusão Educacional*	Mesa do evento **Mesa redonda – Cultura do acesso, acessibilidade e comunicação nos processos culturais e educacionais** ● Cultura do Acesso, Acessibilidade Cultural e Cultura DEF (Esp. Aline Zeymer – MinC) ● Prancha de comunicação: aspectos relevantes da linguagem expressiva e receptiva no contexto escolar (Ma. Camila de Brito Ribeiro – SEEDF)
	Mesa de abertura da noite **Mesa redonda – Tecnologias digitais e assistivas nos processos formativos** ● Tecnologia assistiva na educação: caminhos e possibilidade para a Inclusão (Dra. Camila Dias Sestito – UTFPR-CP)

	• Tecnologias digitais no ensino de Libras para ouvintes (Ma. Thamara Cristina Santos – Unitins)
Eixo 2 Linguagem, Comunicação e Acesso ao Conhecimento	Mesa de abertura da noite **Mesa redonda – Do popular ao científico, do científico ao popular: provocações sobre comunicação e divulgação de saberes e culturas:** • Os desafios da comunicação científica na contemporaneidade: por uma ciência "descriptografada" (Dr. Braian Veloso – UFLA) • Legitimidade de saberes e culturas periféricas: experiências educativas e comunicativas do programa de rádio Beira Mundo (Flávia Aguiar Dutra – UnB)
	Mesa de abertura da noite **Mesa redonda – Comunicação, mídias e linguagem na resistência e difusão do conhecimento** • Comunicação e justiça: o papel da linguagem na defesa de direitos das mulheres (Ma. Ana Carolina Fleury – PFS Advogadas) • Contracolonizando a produção e difusão do conhecimento (Dr. John Max Santos Sales – Unitins)

Fonte: elaboração própria.

3 CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS EM TERMOS DE ACESSIBILIDADE

Parte-se do pressuposto que a divulgação científica baseia-se em divulgar o conhecimento científico para a sociedade em geral por meio de uma linguagem simples e acessível, diferenciando-se, assim, do conceito de comunicação científica que, por sua vez, trata de uma comunicação mais técnica e entre pesquisadores (Bueno, 2010). Assim, a proposta do Seminário ComNectar Unitins, com o tema geral *Conectando Saberes e Democratizando o Conhecimento*, já origina-se com a proposta de pautar reflexões de uma forma acessível a toda a comunidade interna e externa à Universidade.

Ademais, desde sua concepção também foram levantadas preocupações com a garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência e/ou algum tipo de dificuldade, marcando, por exemplo, a necessidade de pensar um evento acessível aos professores com deficiência auditiva da Universidade – uma delas palestrante no evento –, assim como a uma acadêmica, coautora deste texto, com deficiência visual. Assim, descrevemos a seguir algumas das estratégias, cuidados e ações que orientaram a equipe organizadora do evento na condução das atividades.

3.1 Estratégias para a acessibilidade e desafios encontrados

CC BY

Buscar a acessibilidade foi um dos objetivos da comissão organizadora, ao passo que também foi um grande desafio garanti-la em todos os momentos. Não se defende uma ideia de inclusão, mas sim de tornar todo o espaço e ambiente acessível, dialogando com uma "cultura do acesso", como discutido pela palestrante Aline Zeymer (representante do Ministério da Cultura). Destacamos algumas das ações empreendidas pelo grupo.

De forma a garantir a interpretação e tradução simultânea entre Libras e Português, o Seminário contou com a participação de professores intérpretes que, em duplas, alternavam sua atuação a cada 15 ou 20 minutos. Para garantir a alternância, uma dupla de estudantes ficou responsável por comunicar o grupo de intérpretes no momento das trocas, assim como por utilizar a ferramenta de "fixar" participante para que ficasse visível a todos os presentes.

Apesar dos esforços voltados à acessibilidade da comunidade surda e com deficiência auditiva, um dos primeiros desafios ocorreu pela baixa disponibilidade de intérpretes na Universidade, assim como em parceiras. Nesse aspecto, ainda que por meio de um evento on-line, o Seminário precisou contar com a atuação voluntária de alguns profissionais a partir de contatos com colegas de outras instituições. Houve também oscilações na conexão com a internet, o que levou o grupo a adiantar algumas alternâncias entre os profissionais, assim como a indisponibilidade do sistema em "fixar" mais de três pessoas concomitantemente na chamada. Outro ponto de destaque foi a invisibilização dos intérpretes na gravação automática gerada pelo Google Meet, focando apenas em uma única pessoa que, por sua vez, necessitava estar com o microfone aberto e emitindo algum som ou fala. Isso fez com que, até o momento, não tenha sido possível divulgar as gravações dos encontros pela falta de acessibilidade. Assim, adotou-se gravações paralelas para futura edição.

Quanto à acessibilidade a pessoas com deficiência visual, os mediadores do evento ficaram responsáveis por um roteiro de fala prévio que sempre lembrava os convidados a iniciarem com uma breve áudio/autodescrição. Além disso, foram orientados a descreverem detalhadamente as imagens e figuras das apresentações de slides. Perceptivelmente houve dificuldade e, em muitos momentos, o esquecimento de descrever

imagens ao longo das palestras, remontando ainda uma ausência de cultura dessa prática, ao contrário da autodescrição que foi realizada por todos os palestrantes, mas ainda ficou pendente para participantes e ouvintes ao realizarem as perguntas. Como sugestão para eventos futuros, levantou-se a possibilidade do uso de ferramentas de inteligência artificial para facilitar a descrição automática de imagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Seminário cumpriu parcialmente o objetivo de articular saberes plurais e promover um espaço de divulgação científica acessível, aproximando universidade e sociedade. A experiência evidenciou a relevância de iniciativas que priorizem a democratização do conhecimento, a valorização da diversidade e o compromisso com a acessibilidade. As estratégias adotadas demonstraram avanços, ainda que acompanhados de desafios técnicos e formativos, reafirmando a necessidade de consolidar uma cultura do acesso em práticas acadêmicas. O relato mostra que, mais do que superar barreiras pontuais, a universidade deve assumir um papel ativo na formação crítica e inclusiva, fomentando políticas institucionais de acessibilidade e investindo em soluções inovadoras. Como desdobramento, destaca-se a importância de fortalecer a colaboração entre grupos de pesquisa, profissionais especializados e tecnologias emergentes, para ampliar o alcance e a efetividade das ações. Assim, a experiência relatada configura-se como ponto de partida para novas práticas e reflexões, reafirmando a função social da universidade pública na promoção de uma ciência aberta, acessível e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, v. 15, n. 1esp, p. 1–12, 2010. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585. Acesso em: 14 nov. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. *In*: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

OLIVEIRA, Achilles A.; CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth S. A universidade e a formação de professores para a cultura digital: reflexões necessárias em tempos de desinformação, distorção e manipulação. **Dialogia**, n. 54, p. e28511, 2025. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/28511. Acesso em: 23 ago. 2025.

Sobre os autores

Achilles Alves de Oliveira
Docente na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Doutorando em Educação (UnB) e Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG).
E-mail: achilles.ao@unitins.br

Graciele do Nascimento de Sousa Brito
Graduada em Educação Física e acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Campus Palmas.
E-mail: gracielebrito16@gmail.com

Jaynne Siqueira de Oliveira
Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Campus Palmas.
E-mail: jaynnesiqueira@unitins.br

Kelly Stefany Souza de Melo
Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Campus Palmas.
E-mail: kellystefany@unitins.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21° Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10° Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

ENGLISH FOOD: PRÁTICA DE INGLÊS RELATADA COM FOCO EM SUSTENTABILIDADE ALIMENTAR

Renata Adriana Labanca
Universidade Federal de Minas Gerais

Ariela da Cruz Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais

Flávia Custódio
Universidade Federal de Minas Gerais

Milka Vitor Soares
Universidade Federal do Ceará

Bruna Lana Camargos Costa
Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Eduardo
Universidade de Eduardo Mondlane

RESUMO. O projeto de extensão "English Food" foi concebido em 2020 como uma iniciativa online, nascendo da necessidade de oferecer uma forma significativa de praticar a língua inglesa durante a pandemia. Inicialmente, a metodologia se concentrava na discussão de artigos sobre ciência de alimentos. Com o amadurecimento, o projeto evoluiu para incorporar a temática da sustentabilidade, explorando como a indústria de alimentos responde à crise climática, com foco em tópicos como agricultura sustentável, redução de resíduos e dietas à base de plantas. O trabalho se alinha com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, em particular o ODS 2 – Fome Zero e Agricultura Sustentável, e o ODS de Educação de Qualidade. O objetivo geral do projeto é intensificar a prática de inglês dos participantes, utilizando o idioma como ferramenta interdisciplinar para discutir assuntos relacionados à alimentação e como um instrumento de inclusão social. A metodologia é baseada em encontros semanais à distância que integram a leitura e a interpretação de textos científicos em inglês, produção oral e escrita, e o uso de recursos como quizzes interativos, vídeos, infográficos e atividades em grupo. O projeto estimula o protagonismo estudantil, a fluência linguística e o pensamento crítico sobre alimentação e tecnologia. Os resultados demonstram o impacto da iniciativa, com um aumento significativo de visualizações no YouTube e de seguidores nas redes sociais. A avaliação do progresso dos participantes é feita semestralmente, por meio de questionários e do teste padronizado EF SET. O projeto exemplifica como a criatividade pode ser um catalisador para a aprendizagem da língua, enquanto fomenta valores como inclusão, colaboração e educação continuada.

Palavras-chave: Ciência de alimentos, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, prática de inglês, aprendizagem e adaptação

CC BY

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "English Food", da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), integra a prática da língua inglesa com o estudo da ciência dos alimentos e a conscientização sobre a sustentabilidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2020). Através desta iniciativa, o projeto busca aprimorar as habilidades linguísticas dos participantes e promover hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis na comunidade.

Iniciado durante a pandemia de COVID-19, o projeto evoluiu de um foco inicial em promover o aprendizado da língua através da ciência de alimentos para a incorporação da sustentabilidade como elemento central (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2020). O projeto aborda a interseção entre educação, ciência dos alimentos e sustentabilidade, alinhando-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de "Educação de Qualidade" (SOUSA; MELO, 2021) e com a missão da extensão universitária de promover o desenvolvimento social e cultural. A iniciativa demonstra a adaptabilidade em tempos de mudança e a necessidade de considerar a sustentabilidade em todas as áreas da vida.

O "English Food" se apresenta como um exemplo prático de um projeto de extensão, buscando fortalecer os laços com a sociedade. Ele leva o conhecimento acadêmico sobre ciência de alimentos para a comunidade e, ao mesmo tempo, aprende com a sociedade para produzir novos conhecimentos e qualificar a educação dos estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2020). Além disso, o projeto se conecta diretamente com a missão da UFMG de gerar e disseminar conhecimento, promovendo o desenvolvimento sustentável e a redução das desigualdades sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

O projeto "English Food" é conduzido integralmente de forma online, utilizando plataformas digitais para facilitar encontros semanais à distância. Para garantir a qualidade e a participação efetiva dos envolvidos, os grupos são limitados a um número reduzido de participantes, incentivando um ambiente de interação e colaboração. A comunicação é estimulada a ser feita exclusivamente em inglês, proporcionando uma imersão prática na

língua. Os encontros, oferecidos gratuitamente, são coordenados por "hosts" (monitores voluntários) que, em conjunto com os coordenadores, são responsáveis por selecionar e conduzir os tópicos de discussão.

A metodologia do projeto é baseada em uma abordagem interdisciplinar e intercultural (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2020). As discussões e atividades são elaboradas a partir de artigos científicos, mídias sociais e temas de ciência alimentar. Essa abordagem busca não apenas aprimorar as habilidades linguísticas, mas também promover o pensamento crítico sobre temas de relevância global. A prática da língua é incentivada em um ambiente descontraído e acolhedor, fundamental para que os participantes ganhem fluência e confiança.

A avaliação do projeto é um aspecto crucial e é realizada de forma sistemática para garantir a melhoria contínua da iniciativa. Para os participantes, o progresso em proficiência em inglês é avaliado através do teste padronizado EF SET 50, que é oferecido gratuitamente (EF EDUCATION FIRST, 2025). O teste, alinhado com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR), mede as habilidades de escuta e leitura em uma escala de 0 a 100. Ele é aplicado no início e no final da participação no projeto para medir o avanço. Para os monitores, a avaliação é feita com base em seu desempenho, colaboração, assiduidade e responsabilidade.

Foram utilizados quizzes interativos em plataformas como Kahoot e Google Forms, com questões de múltipla escolha e abertas (BOTTENTUIT JUNIOR; ALVES, 2023). Os temas variavam conforme o encontro: vocabulário específico sobre sustentabilidade alimentar (por exemplo, *organic farming*, *food waste*, *plant-based diets*), compreensão de textos científicos, além de quizzes gramaticais curtos para reforçar pontos críticos identificados pelos monitores.

A seleção de vídeos buscou equilibrar acessibilidade e profundidade temática. Foram trabalhados TED Talks relacionados à sustentabilidade e à inovação alimentar, documentários curtos sobre agricultura sustentável disponíveis em canais como BBC Earth e DW Documentary, além de vídeos de culinária sustentável no YouTube (VILKHOVCHENKO, 2023). Os vídeos eram acompanhados de roteiros de perguntas em inglês e, quando possível, legendas e transcrições, permitindo atividades de *listening comprehension* e debates subsequentes.

Os infográficos eram elaborados de forma colaborativa em plataformas digitais como Canva e Genially. Os temas abordavam tópicos como a pegada de carbono dos alimentos, estatísticas de desperdício de comida no Brasil e no mundo, ou comparativos de dietas sustentáveis. Essa prática estimulava a produção escrita em inglês em formato visual, além de desenvolver competências de síntese e comunicação multimodal (SOUZA, NAKAMURA, 2023).

Durante os encontros síncronos, foram realizadas dinâmicas em *breakout rooms*, nas quais os participantes discutiam questões norteadoras ou desenvolviam pequenas tarefas em grupo. Entre os exemplos dessas atividades, destacam-se: debates sobre estratégias para reduzir o desperdício de alimentos no contexto universitário; tradução colaborativa de receitas tradicionais para o inglês, com adaptações que privilegiam práticas sustentáveis; e elaboração de propostas fictícias de campanhas de conscientização em língua inglesa. Após o trabalho em grupo, as produções eram socializadas no plenário virtual, promovendo interação entre os participantes e ampliando a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Evans et al. (2025), experiências que articulam colaboração, engajamento e práticas pedagógicas inovadoras em comunidades virtuais contribuem para a consolidação de aprendizagens sustentáveis que extrapolam os limites da sala de aula.

Dominar o inglês é uma habilidade cada vez mais valorizada no mundo globalizado de hoje. A prática diária do idioma não apenas aprimora as habilidades linguísticas, mas também abre portas para oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais. Um projeto exemplar que promove a prática do inglês é o English Food, uma iniciativa que combina aprendizado linguístico com uma experiência associada ao conhecimento da ciência dos alimentos (LABANCA, 2024).

A prática do inglês é essencial para alcançar fluência e confiança na língua. Assim como qualquer habilidade, a prática regular é fundamental para o progresso. Ao dedicar um tempo para estudar, ouvir, falar e escrever em inglês, os participantes desenvolvem suas habilidades de forma consistente e sustentada (SUN & LONG, 2025).

Além de aprimorar as habilidades linguísticas, a prática do inglês oferece uma série de benefícios tangíveis. Por exemplo, melhora a comunicação em contextos profissionais, aumenta as oportunidades de emprego e estudo em instituições internacionais, e facilita a

interação com pessoas de diferentes culturas ao redor do mundo (BRITISH COUNCIL, 2025).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do projeto "English Food" valida a eficácia da educação a distância como uma ferramenta poderosa para a formação crítica e a promoção da interdisciplinaridade. Ao usar o inglês como veículo para discutir temas como a sustentabilidade alimentar e os ODS, o projeto não apenas aprimora as habilidades linguísticas, mas também capacita os participantes a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados com questões globais.

A evolução do projeto, de uma resposta à pandemia para uma iniciativa focada em sustentabilidade, demonstra sua capacidade de adaptação e relevância contínua. A avaliação do progresso dos participantes através do EF SET 50 e a análise de dados de engajamento digital atestam a preocupação do projeto com a medição de seu impacto. O "English Food" fomenta a inclusão social e o aprendizado contínuo, mostrando como a criatividade pode ser um poderoso catalisador para a educação. Futuras ações, como a expansão de parcerias com professores de inglês e a promoção de workshops, podem amplificar ainda mais o impacto positivo do projeto na comunidade.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ALVES, Gabriel Marcelino. Avaliação da aprendizagem com aplicativos móveis: explorando as potencialidades do Quizizz na educação. [S. l.], [2023?]. Disponível em: < https://repositorio.ifsp.edu.br/server/api/core/bitstreams/83c33db8-9d9a-45b7-8edb-7c7382f3a6b8/content>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRITISH COUNCIL. 5 razões pelas quais aprender inglês é cada vez mais importante. [S. l.], 2023. Disponível em: https://www.britishcouncil.pt/5-razoes-pelas-quais-aprender-ingles-e-cada-vez-mais-importante. Acesso em: 25 ago. 2025.

EF EDUCATION FIRST. Teste de inglês EF SET oficial: grátis, rápido e online. [S. l.], [2025]. Disponível em: [https://www.efset.org/pt/]. Acesso em: 25 ago. 2025.

EVANS, Marvin; TROLLI, Elizabeth; PIERSON, Ashlyn; TILAK, Shantanu. Designing courses with sustainable virtual learning communities: a STEM teacher candidate course that extends beyond higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, [S.l.], v. 37, p. 225-247, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s12528-023-09391-0.

LABANCA, Renata Adriana. Projeto "English Food" - Lições inovadoras da pandemia e sustentabilidade. In: **SEVEN** publicações acadêmicas. [S.l.]: [s.n.], 2024. Disponível em: https://doi.org/10.56238/sevened2024.007-027. Acesso em: 25 ago. 2025.

SOUSA, E. G. S. de; MELO, M. B. de. O contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em políticas públicas de educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 892-911, out./dez. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jfVS4MNP3mVcZJjJ6W4vrDy/?format=pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

SOUZA, José Carlos da; NAKAMURA, Maria Cecilia T. O prático visual: o infográfico como ferramenta facilitadora do aprendizado no curso de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 141-148, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/Kpmz8dKNwtXhpFkBRyncFGv/?lang=en.

SUN, Cairui; LONG, Runtian. Advances and challenges in online language learning: a bibliometric analysis. **Innovation in Language Learning and Teaching**, p. 1-23, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto - Estudando o alimento da composição a chegada à mesa - English Food**. Belo Horizonte, 2020. Registro n. 403903. Disponível em: [Inserir link para o registro do projeto, se houver]. Acesso em: 25 ago. 2025.

VILKHOVCHENKO, N. Using TED Talks in Teaching English for Specific Purposes at University Level. Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology, [s. l.], v. 1, n. 25, 2023. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-1.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

SEMINÁRIOS VIRTUAIS ASSÍNCRONOS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DA UAB NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS

Achilles Alves de Oliveira
Universidade Estadual do Tocantins

Braian Veloso
Universidade Federal de Lavras

RESUMO. No cenário da cultura digital, a educação a distância (EaD) apresenta múltiplas possibilidades para o desenvolvimento de metodologias síncronas e assíncronas. Este relato analisa a experiência de realização de seminários virtuais assíncronos na disciplina de Didática e Formação Docente, no curso de Letras – Português/Espanhol de uma universidade pública integrante do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). A atividade foi estruturada a partir de referenciais de interação, interatividade, mediação pedagógica e tecnológica, e organizada em etapas orientadas por um guia de estudos. Inicialmente, os estudantes foram distribuídos em grupos por meio de formulário on-line, vinculados a capítulos da obra Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. Seguiram-se a leitura individual, a elaboração coletiva de slides e a organização de encontros virtuais para produção colaborativa. Posteriormente, cada grupo gravou uma apresentação em vídeo, que foi disponibilizada em site da disciplina junto a questões problematizadoras, fomentando o debate em ambiente virtual por meio do padlet. Entre os desafios enfrentados destacaram-se dificuldades de letramento digital e tecnológico, atrasos no cumprimento de prazos, falhas de comunicação e sobrecarga docente. Contudo, observou-se maior envolvimento dos estudantes, associações entre os seminários e outros conteúdos da disciplina e fortalecimento de práticas colaborativas. A experiência revelou-se significativa para o aprofundamento crítico dos conteúdos e para a formação docente na perspectiva da cultura digital.

Palavras-chave: Ensino. Educação a Distância. Seminário. Virtual. Assíncrono.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito das possibilidades que se criam em meio à cultura digital, há diversas metodologias e estratégias que podem ser adotadas em atividades síncronas – que ocorrem em tempo real, com interação simultânea entre professores e estudantes – e assíncronas – acontecem em tempos diferentes, permitindo que o estudante acesse e realize tarefas no seu próprio ritmo – no âmbito da educação a distância (EaD). Pautando-nos em conceitos de interação e interatividade (Teixeira; Barros, 2018), interativismo colaborativo (Lacerda Santos, 2021), metodologias para atividades assíncronas (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022), além de mediação pedagógica e tecnológica (Oliveira; Silva, 2022; Peixoto; Santos, 2018) a partir de conhecimentos sobre a EaD (Veloso; Mill, 2022), este texto

CC BY

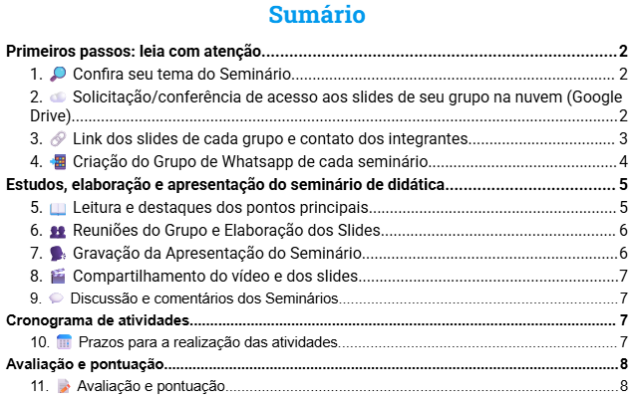
tem o objetivo de relatar e analisar a experiência de desenvolvimento de seminários virtuais assíncronos realizados em uma Universidade Estadual pública no âmbito de um curso de licenciatura em Letras – Português Espanhol no programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Assim, este relato apresenta a experiência de realização de um seminário acadêmico na disciplina de Didática e Formação Docente, desenvolvido por meio de um processo coletivo que envolveu leitura, elaboração de materiais, trabalho colaborativo on-line e socialização dos resultados. A atividade buscou integrar práticas de estudo individual e em grupo, mediação tecnológica e estratégias didáticas voltadas ao aprofundamento de temas centrais da pedagogia e da formação docente.

2 ESTRUTURA DO SEMINÁRIO

Considerando os níveis de letramento digital e tecnológico (Coscarelli; Corrêa, 2018; Pinheiro; Araújo, 2018), assim como as dificuldades comumente relatadas ao longo do curso, já esperavam-se alguns desafios e resistências por parte dos discentes. Sendo assim, foi preparado um guia com cada etapa para a realização do seminário, além de videoaulas e encontros síncronos para orientação das turmas.

Figura 1 – Sumário do Guia com Orientações Gerais



Fonte: Captura de tela do Guia.

2.1 Organização inicial

O primeiro momento consistiu na definição dos grupos de trabalho e na distribuição dos temas, vinculados a capítulos da obra Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e

currículo (Libâneo; Alves, 2012). Para essa etapa, utilizou-se um formulário Google permitindo que estudantes de diferentes turmas e polos pudessem escolher e trabalhar com um mesmo tema, ainda que frequentassem virtualmente turmas distintas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Após o preenchimento do formulário, manualmente o docente da disciplina preparou duas planilhas públicas – uma organizada por grupo/tema e outra por ordem alfabética –, resguardando a privacidade de dados sensíveis (telefone, e-mail), mas com *link* redirecionando para os *slides* que foram compartilhados individualmente, via Google Drive, com cada membro do grupo. O arquivo de apresentações de slides foi criado pelo professor, sendo orientado que, caso acessassem com outro e-mail, que não o cadastrado, haveria a necessidade de solicitação de compartilhamento do arquivo, com resposta em até 48 horas.

2.2 Contato inicial e etapa de estudos

A partir da leitura do capítulo atribuído, cada estudante foi orientado a realizar destaques e anotações pessoais. Essa etapa foi fundamental para embasar as discussões coletivas e garantir a diversidade de contribuições nas reuniões virtuais, enriquecendo a construção do seminário. Para a condução das atividades coletivas, recomendou-se a criação de um grupo de whatsapp e/ou e-mail para comunicação interna entre os integrantes.

2.3 Reuniões, encontros e produção colaborativa

Os grupos organizaram encontros on-line para debater a temática, definir a estrutura da apresentação e elaborar os *slides*. Além da bibliografia básica, os grupos puderam recorrer a leituras complementares, aprofundando as reflexões.

2.4 Gravação e socialização

Na fase seguinte, cada grupo gravou um vídeo de apresentação, com duração entre 15 e 25 minutos, assegurando a participação de todos os membros. Considerando que o e-

mail institucional estudantil não possibilita a gravação de chamadas do Google Meet, o docente da disciplina criou um evento registrado no Google Agenda para cada um dos grupos, colocando os membros como convidados e configurando-os como coorganizadores da chamada. Isso permitiu a gravação e uso de recursos institucionais adicionais mesmo sem as funcionalidades em suas contas originais, utilizando, assim, as funcionalidades disponíveis no e-mail do docente criador do evento. Após gravação, os materiais utilizados (vídeo da apresentação, slides e perguntas problematizadoras) foram enviados por outro formulário, ficando disponíveis para o professor.

O material produzido foi então disponibilizado na plataforma da disciplina, um website criado pela ferramenta Google Sites, acompanhado de uma questão problematizadora destinada a fomentar o debate entre os demais estudantes. Para possibilitar os comentários e debates, utilizou-se a ferramenta do padlet que, incorporados ao site, foi orientando que cada estudante incluísse seu nome, polo e comentário a partir das apresentações e questões levantadas.

2.5 Interações, comentários e avaliação

Os estudantes participaram da etapa de socialização assistindo a, pelo menos, dois seminários de outros grupos. Essa ação se constituiu como espaço de diálogo, uma vez que os comentários e respostas às questões nortearam a reflexão coletiva.

Figura 2 – Exemplo da página de um dos seminários



Fonte: Captura de tela do Guia.

3 DESAFIOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES DOS SEMINÁRIOS ASSÍNCRONOS

Possivelmente os maiores desafios encontrados estiveram relacionados a questões de letramento digital e tecnológico em que, mesmo com vídeos tutoriais, orientações e guias, muitos estudantes relataram dificuldades. O docente ressaltou a importância de acionar a equipe de tutoria, assim como a presença física nos polos presenciais, o que também auxiliou em situações de recursos tecnológicos escassos ou inexistentes.

Outro desafio relacionado à assincronicidade se deu pelo atraso no cumprimento dos prazos individuais e dificuldades de comunicação entre o grupo quando não havia resposta de algum integrante. Por se tratar de um trabalho coletivo e colaborativo, foi

necessário a flexibilização de novas composições de grupos e até mesmo de apresentações individuais próximo ao prazo de apresentação e envio. Alguns grupos ainda optaram por não realizar a apresentação, participando apenas das discussões via padlet.

Quanto aos aspectos positivos, percebeu-se um maior envolvimento e interação dos estudantes que, no geral, tradicionalmente se envolvem em atividades individuais. Além disso, na aula de revisão para a prova, foram diversos os momentos em que os discentes realizaram associações efetivas dos seminários com outros conteúdos, fazendo alusões às apresentações e discutindo com outros temas da disciplina.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência revelou-se significativa ao possibilitar a vivência de práticas colaborativas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais. A elaboração e a apresentação dos seminários permitiram o aprofundamento dos conteúdos em conjunto com a apropriação e uso crítico de mídias digitais em processos de ensino. Além disso, a metodologia adotada reforçou a importância da mediação pedagógica e da participação ativa dos estudantes, contribuindo para a formação docente em uma perspectiva crítica e reflexiva. Por outro lado, ainda há desafios que merecem atenção, como o cumprimento de prazos, carência de condições materiais tecnológicas, falta de letramento digital e tecnológico, dentre outros que merecem a atenção docente. Além disso, é relevante pautar uma sobrecarga docente e da tutoria para fomentar mediações e interações qualitativas com o grupo.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla; CORRÊA, Hércules. Letramento Digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018, p. 385-387.

LACERDA SANTOS, Gilberto. Educação, Tecnologias e Inovação Pedagógica: em busca do Interativismo Colaborativo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 64, p. 226-240, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n64.p226-240. Acesso em: 20 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Achilles Alves de; FERREIRA, Marcelo. Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais no ensino superior: aportes para pensar atividades assíncronas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 31, n. 65, p. 201-224, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p201-224. Acesso em 24 ago. 2025.

OLIVEIRA, Achilles Alves; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28275. Acesso em: 10 ago. 2025.

PEIXOTO, Joana; SANTOS, Júlio César. Mediação. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 422-429.

PINHEIRO, Regina; ARAÚJO, Júlia. Letramento tecnológico. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018, p. 390-394.

TEIXEIRA, Daisa; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Interação e interatividade. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 369-372.

Sobre os autores

Achilles Alves de Oliveira
Docente na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Doutorando em Educação (UnB) e Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG).
E-mail: achilles.ao@unitins.br

Braian Veloso
Docente na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutor em Sociologia (UFSCar) e em Educação (UFSCar).
E-mail: braian.veloso@ufla.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ANTES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA: *AFFORDANCES* E AGÊNCIA DOCENTE

THE INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES BEFORE, DURING AND AFTER THE PANDEMIC: AFFORDANCES AND TEACHING AGENCY

LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA: POSIBILIDADES Y AGENCIA DOCENTE

Valdiene Aparecida Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. A pesquisa investiga como as *affordances* das tecnologias digitais influenciam a agência de professores de língua portuguesa da rede pública da região leste de Minas Gerais em três momentos: antes, durante e após a pandemia de COVID-19. Fundamenta-se nas interações entre professores, estudantes e tecnologias, com base em van Lier (2000, 2002, 2004, 2008, 2010) e no Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979, *apud* Cherry, 2023). Para discutir a agência docente, considera-se Ahearn (2001), De Grande e Kleiman (2015) e Landi (2022). A metodologia inclui entrevistas, questionários e narrativas livres com docentes para compreender experiências vividas. Até o momento, foram feitos apontamentos sobre possíveis resultados, indicando que, apesar dos desafios, os professores demonstram potencial para integrar tecnologias de forma criativa, impulsionando suas práticas pedagógicas e reforçando sua autonomia. As conclusões preliminares sugerem que reconhecer as *affordances* é essencial para entender a adaptação dos educadores às novas dinâmicas educacionais. Esta investigação ainda está em fase de análise de dados, visando contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas contemporâneas e ressaltar a importância da formação contínua para o aprimoramento docente.

Palavras-chave: *Affordances.* Tecnologias digitais. Agência docente.

ABSTRACT. This study investigates how the affordances of digital technologies influence the agency of Portuguese language teachers in public schools in the eastern region of Minas Gerais, Brazil, at three different moments: before, during, and after the COVID-19 pandemic. It is grounded in the interactions among teachers, students, and technologies, drawing on van Lier (2000, 2002, 2004, 2008, 2010) and Bronfenbrenner's Ecological Model (1979, *apud* Cherry, 2023). To discuss teaching agency, it considers Ahearn (2001), De Grande and Kleiman (2015), and Landi (2022). The methodology includes interviews, questionnaires, and free narratives with teachers to capture lived experiences. Preliminary findings indicate that, despite the challenges, teachers show strong potential to integrate technologies creatively, enhancing their pedagogical practices and strengthening their autonomy. These initial conclusions suggest that recognizing affordances is essential to understanding how educators adapt to new educational dynamics. The research is still in the data-analysis phase and aims to contribute to the understanding of contemporary pedagogical practices while highlighting the importance of continuous professional development for teacher improvement.

CC BY

Keywords: Affordances. Digital technologies. Teaching agency.

RESUMEN. Esta investigación analiza cómo las posibilidades (*affordances*) de las tecnologías digitales influyen en la agencia de docentes de lengua portuguesa de la red pública de la región este de Minas Gerais, Brasil, en tres momentos: antes, durante y después de la pandemia de COVID-19. Se fundamenta en las interacciones entre docentes, estudiantes y tecnologías, basado en van Lier (2000, 2002, 2004, 2008, 2010) y en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979, *apud* Cherry, 2023). Para discutir la agencia docente, se consideran Ahearn (2001), De Grande y Kleiman (2015) y Landi (2022). La metodología incluye entrevistas, cuestionarios y narrativas libres con los docentes para comprender experiencias vividas. Hasta el momento, se han realizado apuntes sobre posibles resultados, indicando que, a pesar de los desafíos, los profesores demuestran potencial para integrar tecnologías de forma creativa, impulsando sus prácticas pedagógicas y reforzando su autonomía. Las conclusiones preliminares sugieren que reconocer las *affordances* es esencial para entender la adaptación de los educadores a las nuevas dinámicas educativas. Esta investigación aún se encuentra en fase de análisis de datos y busca contribuir a la comprensión de las prácticas pedagógicas contemporáneas, destacando la importancia de la formación continua para el perfeccionamiento docente.

Palabras Clave: Posibilidades. Tecnologías digitales. Agencia docente.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 representou um marco na educação brasileira, exigindo rápida adaptação ao ensino remoto e revelando desafios inéditos para educadores e alunos. Este estudo investiga as *affordances* percebidas no uso de tecnologias digitais por docentes de Língua Portuguesa da rede pública da região leste de Minas Gerais e seus efeitos na agência docente.

A pesquisa adota a abordagem ecológica como lente teórica, considerando essencial analisar o contexto de atuação dos docentes — o ecossistema em que interagem com as ferramentas digitais. Essa perspectiva permite compreender as *affordances*, entendidas como oportunidades de ação que dependem da percepção e da interação do agente com o ambiente (Gibson, 1986). Van Lier (2010) complementa ao destacar que a relação entre agente e ambiente é dinâmica e permeada por fatores sociais e culturais. Portanto, reconhecer e explorar as *affordances* das tecnologias digitais torna-se decisivo para o desenvolvimento da agência docente. Assim, ainda que oriundas de campos distintos, essas abordagens convergem ao valorizar a análise das interações complexas e situadas que estruturam o ambiente educacional investigado nesta pesquisa.

Nesse sentido, Lucas e Moreira (2018) salientam que a competência digital vai além do uso instrumental das tecnologias, abrangendo a compreensão do ecossistema digital. Ademais, envolve a capacidade de mobilizar recursos para enriquecer práticas pedagógicas e favorecer a participação ativa dos estudantes na vida social e profissional.

Com base nessas dimensões, esta investigação adota abordagem qualitativa e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), voltada a analisar experiências, interações e significados construídos em torno do uso de tecnologias digitais. Seguindo a perspectiva de Paiva (2019), busca compreender fenômenos complexos e subjetivos, articulando dados de entrevistas narrativas, questionários e narrativas livres que ampliam a voz docente antes, durante e após a pandemia.

2 *AFFORDANCES* EM AÇÃO: NARRATIVAS DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 Contextualização e problema de pesquisa

A pesquisa insere-se em um contexto que abrange o período anterior, durante e posterior à pandemia de COVID-19. Compreender esse recorte é essencial, pois estudos como o de Ribeiro (2020) já apontavam, antes da crise sanitária, os desafios das instituições brasileiras para integrar a formação docente ao uso de tecnologias digitais e, com a pandemia, evidenciaram a urgência de reformas curriculares e políticas educacionais voltadas à inserção dos docentes no ambiente digital.

A transição do ensino presencial para o remoto emergencial tornou a incorporação de tecnologias digitais uma questão central, impondo desafios de acesso, domínio e uso das ferramentas disponíveis. Nesse cenário, emergem questões-chave: de que modo os professores se adaptaram ao uso de recursos tecnológicos? Quais oportunidades e restrições foram percebidas? Como as condições contextuais influenciaram essas interações?

Com base nessas indagações, este estudo busca compreender as oportunidades e limitações (*affordances*) percebidas por docentes de Língua Portuguesa da rede pública da região leste de Minas Gerais no uso de tecnologias digitais. Adicionalmente, analisa como tais percepções repercutem em sua agência docente, à luz da perspectiva ecológica, que valoriza a complexidade das interações e do contexto.

2.2 A perspectiva ecológica e *affordances*

O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979, *apud* Cherry, 2023), evidencia como múltiplos sistemas — do imediato ao histórico-cultural — influenciam o desenvolvimento

humano. Entre esses níveis, destaca-se o exossistema, que compreende contextos em que o indivíduo não atua diretamente, mas que interferem em seu desenvolvimento, como o local de trabalho dos pais, de docentes ou as políticas educacionais. Por fim, apresenta-se o cronossistema, que considera as mudanças temporais e históricas, relevante para compreender como a pandemia reconfigurou a relação entre professores e tecnologias.

Nessa mesma direção, a abordagem ecológica de van Lier (2000; 2004; 2008; 2010) contribui ao enfatizar que o aprendizado, em contextos educacionais, constitui-se em interações dinâmicas e situadas, nas quais os docentes percebem e mobilizam *affordances* — oportunidades de ação oferecidas pelo ambiente — que podem tanto potencializar quanto restringir suas práticas (Gibson, 1986). Essa abordagem, apoiada em Capra (1999), reforça a compreensão do ambiente educacional como um ecossistema interdependente, no qual cada elemento exerce influência recíproca e a aprendizagem emerge das interações com o meio e com as pessoas.

Assim, embora situadas em campos distintos, tais perspectivas dialogam ao valorizar as interações complexas e contextuais que estruturam o ambiente educacional investigado nesta pesquisa, fornecendo uma base teórica consistente para analisar as *affordances* percebidas e acionadas pelos docentes no uso das tecnologias digitais.

2.3 As *affordances* como impulsionadora ou limitadora da agência docente

As instituições de ensino enfrentam desafios complexos, como a diversidade nas salas de aula, as rápidas mudanças tecnológicas e sociais e a escassez de recursos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Nesse contexto, espera-se que os docentes atuem de forma colaborativa, compartilhando práticas e construindo ambientes de aprendizagem mais engajadores por meio de ferramentas digitais.

Essa expectativa conecta-se diretamente ao conceito de agência, entendido como a capacidade socioculturalmente mediada de agir (Ahearn, 2001), articulada por normas, práticas e discursos. Para De Grande e Kleiman (2015), mesmo diante de forças ideológicas, os professores não são passivos, uma vez que assumem o protagonismo nas decisões. Landi (2022) acrescenta que essa capacidade envolve resistir a pressões sociais e reconhecer o papel social no contexto educacional.

Investigar como as *affordances* das tecnologias digitais impulsionaram ou limitaram a agência docente é, portanto, central. Larsen-Freeman (2019) observa que a agência é relacional, emergindo da interação entre fatores internos e externos, influenciada por contextos históricos e sociais. Essa perspectiva reforça a importância de analisar de que modo os docentes aproveitaram as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para fortalecer sua autonomia, intervir no ambiente escolar e direcionar práticas pedagógicas. Compreender as *affordances* percebidas — ou não — e sua relação com a agência é essencial para avaliar os efeitos das mudanças impostas pela pandemia e pelo uso intensivo dessas tecnologias no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica.

Quanto à metodologia, o tratamento dos dados seguiu Archer (2018), utilizando-se de codificação de trechos relevantes, agrupamento em categorias temáticas e interpretação à luz do referencial teórico. A triangulação dos dados possibilitou evidenciar limitações e potencialidades percebidas pelas professoras de Língua Portuguesa no uso de tecnologias digitais ao longo do período analisado.

Participaram do estudo professoras da rede estadual de Minas Gerais, com formações e experiências diversas, incluindo predominância em Licenciatura em Letras e trajetórias de sete a mais de vinte anos. Essa heterogeneidade permitiu compreender de modo mais amplo os desafios de integrar recursos tecnológicos às práticas pedagógicas.

O exame inicial dos dados revelou as *affordances* percebidas nas interações com as tecnologias digitais. Para valorizar a representatividade, foram utilizados pseudônimos inspirados em mulheres negras brasileiras, reconhecendo suas contribuições em contextos historicamente marcados por desigualdades.

2.4 *Affordances* em ação – apontamentos

As *affordances* identificadas nas narrativas das professoras evidenciam como as tecnologias digitais foram percebidas e mobilizadas nas práticas pedagógicas antes, durante e após a pandemia de COVID-19. Trata-se, neste estágio da pesquisa, de uma sistematização inicial das experiências relatadas, sem análise interpretativa aprofundada.

A primeira categoria emergente refere-se à integração das tecnologias digitais como recurso didático. Ferramentas como apresentações de slides, plataformas interativas,

jogos digitais e recursos *online* foram utilizadas para tornar o ensino mais acessível e engajador. Segundo van Lier (2000, 2008), as *affordances* emergem da interação entre os agentes e o ambiente, sendo percebidas conforme necessidades e capacidades.

Contribuições de Conceição Evaristo

> Olha, eu hoje não consigo preparar uma aula sem pensar que eu vou usar alguma ferramenta. (Entrevista *Google Meet*/Depois da pandemia).
> Entendo que utilizar diferentes ferramentas digitais proporciona uma maior interação com nossos alunos e eles se sentem mais acolhidos e motivados quando utilizamos uma mídia, por exemplo, para deixar o conteúdo menos teórico e mais acessível ao seu entendimento. (Questionário com formulário digital/Depois da pandemia)
> Contribuíram muito e de diferentes formas, desde a montagem de materiais para as aulas, com slides mais modernos e animados, jogos explicativos, trabalhos realizados em plataformas como o *Canva, Padlet* e outros que servem como recursos para organizar trabalhos dos alunos (portifólio). (Questionário com formulário digital/Durante a pandemia)
> Utilizava algumas ferramentas digitais, como *PowerPoint*, *sites* de pesquisa, *Word* e arquivos disponibilizados em sites educativos. (Narrativa livre/Antes da pandemia)
> As atividades propostas pela escola e pelos professores, realizadas por meio de comunicação digital (*Google* Sala de Aula, *Google Meet*, vídeos explicativos gravados e enviados pelos professores). (Narrativa livre/Durante a pandemia).

O relato de Conceição Evaristo mostra uma mudança significativa na prática docente após a pandemia, ao indicar que o uso das tecnologias digitais deixou de ser um recurso esporádico para se tornar elemento constitutivo do planejamento pedagógico. De acordo com van Lier (2000, 2008), as *affordances* emergem da interação entre os agentes e o ambiente, sendo percebidas em função das necessidades e capacidades do sujeito. Nesse sentido, a fala demonstra que a professora passou a identificar, nas ferramentas digitais, um suporte instrumental, além de uma possibilidade indispensável de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Sob a ótica da agência docente — compreendida como a capacidade socioculturalmente mediada de agir (Ahearn, 2001) — percebe-se que a professora não se limitou a reproduzir práticas impostas pelas circunstâncias da pandemia. Ao contrário, apropriou-se das *affordances* disponíveis, mobilizando-as de maneira autônoma e criativa em sua prática. Essa apropriação pode ser entendida como exercício de protagonismo docente (De Grande; Kleiman, 2015), uma vez que reconfigura seu fazer pedagógico ao reconhecer a relevância das tecnologias digitais para promover interações mais significativas com os estudantes.

Além disso, quando analisado pela perspectiva da abordagem ecológica, os excertos ilustram como a agência emerge da relação dinâmica entre o sujeito e o ecossistema em que está inserido. A pandemia, como evento histórico no cronossistema, reconfigurou as condições de ensino e ampliou a percepção das *affordances,* permitindo que a docente buscasse novas estratégias de atuação em seu microssistema escolar. Assim, observa-se que a interação entre fatores individuais, contextuais e temporais favoreceu a consolidação de práticas pedagógicas mais integradas às tecnologias digitais, ampliando a agência docente.

Contribuições de Chica da Silva

> (...) como vídeo, áudio, processos tecnológicos associados ao uso de telefone celular, com os recursos que ele tem. (Narrativa livre/Antes da pandemia).
> (...) eu continuo trabalhando com os recursos que eu tenho e procurando inserir, na minha prática pedagógica, as tecnologias que nós temos acesso, que eu tenho acesso, que os meus alunos têm acesso. (Narrativa livre/Depois da pandemia).

Os trechos destacados de Chica da Silva revelam uma trajetória marcada pela apropriação gradativa de recursos tecnológicos, condicionada pelas *affordances* percebidas em seu contexto de atuação. Antes da pandemia, a docente já mobilizava ferramentas como vídeos, áudio e recursos disponíveis nos celulares. Nesse caso, observa-se que a professora identifica nas tecnologias digitais oportunidades para enriquecer a prática pedagógica, porém, sempre a partir daquilo que está disponível em seu ecossistema.

No período pós-pandemia, a fala da professora destaca a continuidade dessa lógica, com ênfase na disponibilidade dos recursos, o que reforça o caráter relacional da agência docente, que, conforme Larsen-Freeman (2019), emerge da interação entre fatores internos (conhecimento, motivação) e externos (condições materiais, acesso às tecnologias). Assim, ainda que a docente demonstre protagonismo ao buscar inserir as tecnologias digitais em sua prática, sua agência é, em certa medida, limitada por barreiras estruturais, como o acesso desigual a equipamentos e internet, tanto por parte dela quanto dos alunos.

Sob a perspectiva da abordagem ecológica, esse caso evidencia como o microssistema escolar (recursos da instituição) e o exossistema (políticas de infraestrutura e acesso) condicionam a percepção e o uso das *affordances*. A pandemia, enquanto evento histórico situado no cronossistema, ampliou a centralidade das tecnologias digitais no

ensino, entretanto, não eliminou as desigualdades de acesso que restringem a agência. Desse modo, a experiência da professora ilustra que as *affordances* podem tanto impulsionar quanto limitar a ação docente, dependendo das condições de acesso, do suporte institucional e da realidade socioeconômica dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das professoras revelam como as tecnologias digitais foram mobilizadas nas práticas pedagógicas antes, durante e após a pandemia de COVID-19. Neste estágio da pesquisa, a sistematização apresentada é inicial e ainda requer uma análise interpretativa mais aprofundada.

Os relatos destacam a transformação das tecnologias digitais de recursos esporádicos a elementos centrais no planejamento pedagógico. A interação entre as docentes e seus ambientes de ensino mostra que a percepção das *affordances* é mediada pelas necessidades e capacidades individuais. Embora as experiências indiquem um protagonismo docente significativo, a análise encontra-se em andamento, o que reforça a natureza exploratória desta etapa do estudo.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, n. 30, p. 109-137, 2001. Disponível em: http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109?journalCode=anthro. Acesso em: 10 mar. 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 135 p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

CAPRA, F. **Ecoliteracy:** the challenge for education in the next century. Liverpool: Schumacher Lectures, 1999.

CHERRY, K. A comprehensive guide to the Bronfenbrenner Ecological Model. **Verywell Mind**, 16 ago. 2023. Revisado por David Susman, PhD. Disponível em: https://www.verywellmind.com/bronfenbrenner-ecological-model-7643403. Acesso em: 20 mai. 2023.

COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização,** v. 1, n. 8, 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293. Acesso em: 20 mai. 2023. https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.293.

DE GRANDE, P. B.; KLEIMAN, A. Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho. **Scripta**, v. 19, n. 36, p. 29-56, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p29. Acesso em: 20 mai. 2023.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020. (Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 23, n. 1).

LARSEN-FREEMAN, D. On language learner agency: a complex dynamic systems theory perspective. **The Modern Language Journal**, v. 103, Supplement, 2019. Disponível em: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/147771/modl12536.pdf?sequence=2. Acesso em: 20 jun. 2023.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu:** quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA Editora, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/24983. Acesso em: 13 out. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. e2011, 31 jul. 2020. Disponível em: http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196. Acesso em: 10 set. 2021.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. [S. l.: s. n.], 2000.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. (ed.). **Language acquisition and language socialization:** ecological perspectives**.** London: Continuum, 2002.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning:** a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VAN LIER, L. Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. In: SPOLSKY, B.; FRANCIS, M. (eds.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 2-6, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005. Acesso em: 10 mar. 2023.

Sobre a autora

Valdiene Aparecida Gomes é doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFMG, pesquisa atualmente as narrativas docentes e as *affordances* de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. Mestra em Letras (UFMG), é também especialista em Linguagens, Tecnologias e Educação (UFMG) e atualmente cursa a especialização em Educação e Mineração no Projeto Pedagógico da Escola (UFOP). Possui experiência como tutora acadêmica em projetos de formação continuada e atua como professora da rede pública e

privada. Desenvolve pesquisas sobre multiletramentos, metodologias digitais, gêneros discursivos e educação ambiental, com publicações em livros, periódicos e anais de eventos nacionais e internacionais.
E-mail: valdiene.gomes@educacao.mg.gov.br

Licença de acesso livre

A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

RELEVÂNCIA DA GOVERNANÇA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PÚBLICA A DISTÂNCIA

Tallyrand Moreira Jorcelino
Universidade Federal de Minas Gerais

Rose Cátia da Silva Araújo
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. A governança na educação superior promove inovação na educação a partir da institucionalização da educação a distância (EaD) e da internacionalização. O objetivo do artigo é analisar como a governança institucional pode contribuir para o fortalecimento da internacionalização das boas práticas da pedagogia universitária pública na modalidade EaD e na educação digital. A partir de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e exploratória, o estudo destaca ações realizadas por universidades federais brasileiras, com foco na experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Em 2024, a UFRB aprovou sua nova Política de Internacionalização, estabelecendo diretrizes estratégicas e criando um comitê gestor para monitorar as ações no campo. A colaboração entre a UFRB e a Universidade de Coimbra, Portugal, por meio de projetos formativos e produções acadêmicas conjuntas, ilustra como a governança pode facilitar interação e parcerias internacionais e institucionais, na promoção de eventos, cursos de graduação e de pós-graduação a distância. A participação de docentes estrangeiros em eventos promovidos por instituições brasileiras antes, durante e após a pandemia Covid-19 reforça a EaD como uma via efetiva de internacionalização e mobilidade acadêmica. A governança institucional, quando voltada à cooperação, inovação e liderança estratégica, torna-se fundamental para consolidar a inserção internacional da pedagogia universitária pública e de qualidade, promovendo uma educação mais conectada, inclusiva, plural e global.

Palavras-chave: Instituição portuguesa; Institucionalização da educação a distância; Política pública institucional.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil se sustenta de forma positiva a partir dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, elaborado no ano 1998 pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2003).

Com a crescente abertura pelo governo de universidades federais, estaduais, distrital e municipais, o MEC priorizou no ano 2006 a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), nos moldes da Universidade Aberta de Portugal (UAb). Para tanto, o Decreto nº 5.800/2006 consolidou o Sistema UAB (Brasil, 2006), sendo amparado pelo

CC BY

Fórum das Estatais.

No decorrer do tempo, as universidades públicas somam esforços para tornar a EaD institucional, a luz da pedagogia universitária, representada por estatuto, regimento, e projeto político pedagógico institucional, com suas respectivas visões de futuro, em consonância com missão e valores no trinômio ensino, pesquisa e extensão universitária.

Nesse caminhar, parcerias institucionais são formalizadas entre universidades do Brasil e de Portugal. Diante de recursos e apoio institucional, a internacionalização do ensino superior se mostra factível para docentes e discentes entusiastas e atuantes na modalidade EaD, oportunizando-os a vivenciar fronteiras e transfronteiras acadêmicas e culturais.

Entretanto, apesar do avanço da EaD, a internacionalização de práticas pedagógicas nesse campo ainda é incipiente. Ainda, observa-se barreiras e dificultadores como políticas de governança específicas e efetivas nas universidades a luz do novo Marco Legal do ensino a distância no Brasil, capitaneado pelo Decreto nº 12.456/2025 (Brasil, 2025).

Este estudo se justifica pela relevância do tema para o aprimoramento da gestão educacional e da paulatina inserção internacional de ações promovidas com aval de universidades estrangeiras. As parcerias institucionais cooperam na promoção de eventos organizados por instituições de ensino superior públicas, e patrocinados com recursos financeiros de agências de fomento de pesquisa no tema de EaD, Educação Digital e áreas conexas.

Metodologicamente, adota-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória, com priorização de achados na plataforma Google Acadêmico de relatos sobre integrantes da Universidade Aberta de Portugal (UAb) em ações educacionais e eventos promovidos por universidades públicas no recorte temporal dos últimos cinco anos civis, 2020 a 2024.

Do exposto, o objetivo do estudo é analisar como a governança institucional pode contribuir para fortalecer a internacionalização da pedagogia universitária pública na modalidade educação a distância.

2 DESENVOLVIMENTO

O Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), vinculado ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências “Professor Milton Santos” da Universidade Federal da Bahia (UFBA) tornou público no portal da internet as ações realizadas na vertente de Internacionalização e Regionalização, com diversas ações e participações de docentes e discentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, BA (UFBA, 2024).

A UFRB aprovou, em sessão ordinária do Conselho Universitário (CONSUNI) realizada no dia 6 de junho de 2024, a nova Política de Internacionalização da instituição. O documento, formalizado como Resolução CONSUNI/UFRB nº 028, de 26 de julho de 2024, estabelece diretrizes para ampliar a presença da UFRB no cenário acadêmico internacional e cria o Comitê de Internacionalização, responsável por gerir e monitorar as ações de internacionalização da universidade (UFRB, 2024).

Um dos idealizadores dessa conquista é o Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo. No ano 2017, com a chancela da Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD) da UFRB esse professor coordenou o curso de pós-graduação *lato sensu* em Tecnologias e Educação Aberta e Digital no formato semipresencial. A presencialidade na EaD era necessária na época para a concretização dos encontros presenciais, sendo dois para a realização de provas presenciais, realizadas ao término de cada um dos períodos que compuseram a matriz curricular do curso; e o terceiro encontro para a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) (UFRB, 2017). Uma das docentes do curso foi a Prof. Dr. Sara Dias Trindade, vinculada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal.

Dentre as diversas publicações conjuntas, merece destaque a datada do ano 2021. O estudo “Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu” de autoria desses professores, apresenta que a pandemia, e a consequente necessidade de aposta em um ensino digital de qualidade acelerou o trabalho do projeto, para que a referida formação fosse preparada e adequada às necessidades decorrentes da continuidade de um ensino completamente a distância.

Apesar dos percalços, a pandemia Covid-19 oportunizou uma janela de oportunidades para o ensino por meio das tecnologias digitais na educação. A Tabela a seguir menciona os principais eventos que a Prof. Dr. Sara Dias Trindade participou no período de 2020 a 2025, a convite de Secretaria de Estado, de Universidades e Institutos Federais localizados em diferentes regiões geográficas brasileiras.

Tabela: Principais eventos on-line e virtuais com participação de representantes da Universidade de Coimbra, Portugal.

Ano	Evento	Tema	Formato	Promoção
2020	Educação em Debate	O retorno à vida escolar pós-pandemia	Encontro	Rio de Janeiro
2021	Educação em Rede: Afeto Real em Ambiente Virtual	Educação, inovação e competências digitais	Palestra	Rio Grande do Sul
2022	Educação e Tecnologias	Formação de professores e competências digitais no contexto da pandemia	Palestra	São Paulo
2023	Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior	Ensinar e aprender no Ensino Superior através das competências digitais	Palestra	Pará
2024	Educação a Distância	Desafios e possibilidades da Educação a Distância na Transpandemia	Palestra	Santa Catarina
2025	Inovações Curriculares	Inteligência Artificial e Competências Digitais	Seminário	São Paulo

Fonte: SEEDUC-RJ (2020); Jorge (2021); UFSCar (2022); UFPA (2023); IFSC (2024); X INOVAÇÕES (2025).

Na conjuntura das políticas educacionais, o arranjo institucional fortalece a capacidade da EaD em ultrapassar fronteiras nacionais, promovendo uma pedagogia universitária mais aberta à circulação de saberes, experiências e tecnologias educacionais. Além disso, tais medidas contribuem para que as ações de internacionalização deixem de ser pontuais ou dependentes de iniciativas individuais, tornando-se parte do planejamento estratégico das instituições.

A atuação conjunta de professores como o Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo e a Profª Drª Sara Dias Trindade não apenas fortalece a produção científica, mas também tem ampliado a experiência intercultural de discentes e docentes, evidenciando que a internacionalização pode ocorrer de forma horizontal, mesmo em instituições públicas do interior do Brasil. A governança institucional, ao reconhecer e apoiar essas conexões, potencializa a internacionalização da EaD não apenas como mobilidade acadêmica virtual, mas como intercâmbio epistemológico e pedagógico.

A ampla participação da docente de instituição portuguesa em eventos promovidos por instituições brasileiras entre 2020 e 2025 ilustra como a EaD pode ser uma via privilegiada de articulação internacional, especialmente em contextos de crise como o da pandemia Covid-19.

A atuação ativa de órgãos gestores, como secretarias estaduais de educação e institutos federais, evidencia a importância de uma governança multinível, na qual diferentes escalas institucionais atuam em sinergia para consolidar uma pedagogia universitária pública, digital e internacionalizada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo traz uma análise de como a governança institucional pode contribuir para fortalecer a internacionalização da pedagogia universitária pública na modalidade educação a distância, contribuindo para a discussão sobre o futuro da educação superior no Brasil.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância.** 2003.

BRASIL, Casa Civil da Presidência da República. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.** Assunto: Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm

BRASIL, Casa Civil da Presidência da República. **Decreto nº 12.456 de 19 de maio de 2025.** Assunto: Dispõe sobre a oferta da educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm

IFSC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Seminário Internacional discute Educação a Distância e recebe especialistas do Brasil, Portugal e Moçambique.** 2024. Disponível em: https://ifsc.edu.br/web/noticias/w/seminario-internacional-discute-educacao-a-distancia-e-recebe-especialistas-do-brasil-portugal-e-mocambique

JORGE, F. C. **I Semana Acadêmica de Letras EaD** inicia na terça-feira, 13 de abril. 2021. Disponível em: https://unipampa.edu.br/livramento/i-semana-academica-de-letras-ead-inicia-na-terca-feira-13-de-abril

SEEDUC-RJ, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Educação em Debate: o retorno à vida escolar pós-pandemia.** 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/seeducRJ/photos/a.1735400590073239/2675335949413027/?_rdr

TRINDADE, S. D.; SANTO, E. do E. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 100–116, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8336

UFBA, Universidade Federal da Bahia. **Internacionalização e Regionalização.** 2024. Disponível em: https://ihac.ufba.br/pt/eisu/programa/sobre/internacionalizacao-e-regionalizacao/

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Palestra "Ensinar e aprender no Ensino Superior através das competências digitais".** Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior. 2023. Disponível em: https://ufpa.br/eventos/palestra-ensinar-e-aprender-no-ensino-superior-atraves-das-competencias-digitais/

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital com dupla certificação oferta vagas.** EaD com Instituição Portuguesa. 2017. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4961-ufrb-oferta-curso-ead-de-especializacao-com-dupla-certificacao-em-educacao-aberta-e-digital

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **UFRB aprova nova Política de Internacionalização e cria comitê para fortalecer presença global.** Internacionalização. 2024. Disponível em: https://ufrb.edu.br/portal/noticias/7375-ufrb-aprova-nova-politica-de-internacionalizacao-e-cria-comite-para-fortalecer-presenca-global

UFSCar, Universidade Federal de São Carlos. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias.** 2022. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/programacao/categoria/etapa-presencial/lista/?tribe-bar-date=2025-01-18&eventDisplay=past

X INOVAÇÕES. **X Seminário de Inovações Curriculares.** Tema: Inteligência Artificial, Competências e Tecnologias Digitais na Educação Superior. 2025. Disponível em: https://inovacoes.ea2.unicamp.br/

Sobre os autores

Tallyrand Moreira Jorcelino

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação, Universidade de Brasília (UnB). Membro do Núcleo de

Estudos em Educação Distância e Educação Digital (NEEDED), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: tallyrand.adm@gmail.com

Rose Cátia da Silva Araújo
Especialista em Empreendedorismo e Propriedade Intelectual na Educação Básica, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Membro do Núcleo de Estudos em Educação Distância e Educação Digital (NEEDED), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: catiamath@outlook.com

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

TRILHAS DE APRENDIZAGEM PARA UMA FORMAÇÃO SUSTENTÁVEL E CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR

LEARNING TRAILS FOR A SUSTAINABLE AND CRITICAL TRAINING EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

RUTAS DE APRENDIZAJE PARA UNA FORMACIÓN SUSTENTABLE Y CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Susana Cristina dos Reis
Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO. Este artigo tem por objetivo apresentar um estudo de caso, de base qualitativa, o qual obtém dados coletados em disciplinas ofertadas nos cursos de graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. O foco é discutir como os aspectos teóricos sobre o *design* de trilhas de aprendizagem foram implementados para sustentar os materiais digitais de duas disciplinas de graduação. No processo de formação inicial de professores, o fazer docente nessas disciplinas é fomentado pelo princípio basilar "aprender fazendo", bem como pela prática de multiletramentos, por meio do engajamento dos alunos em processos híbridos. Diante da crise climática, vivenciada no ano de 2024, no Rio Grande do Sul, as ações de ensino na graduação buscaram mobilizar ainda a reflexão dos futuros professores sobre como adotar no *design* de suas práticas de ensino novos formatos e temas previstos na agenda 2030, tais como mudanças climáticas, poluição, sustentabilidade, entre outros. Para isso, neste artigo reporto como as mudanças implementadas no *design* das disciplinas de graduação contribuíram para que essa temática fosse inserida nos materiais das disciplinas. Resultados indicam que a implementação de novos formatos de cursos de graduação, especialmente com *design* de trilhas, é desafiadora, pois os currículos ainda não são tão flexíveis quanto o desejável, embora a prática implementada tenha favorecido o letramento crítico e reflexivo dos participantes matriculados nos cursos.

Palavras-chave: Formação inicial. Trilhas online de formação. Material didático digital.

ABSTRACT. This article aims to present a qualitative case study based on data collected from courses offered in the undergraduate program in Language and Literature at Federal University in Santa Maria. The objective is to discuss how theoretical aspects of learning path design were implemented to support the digital materials of two undergraduate courses. In the initial teacher training process, teaching in these courses is encouraged by the basic principle of "learning by doing," as well as through the practice of multiliteracy, which involves engaging students in hybrid processes. In light of the climate crisis experienced in 2024, undergraduate teaching sought to mobilize future teachers to reflect on how to incorporate new formats and themes, such as climate change, pollution, and sustainability, as outlined in the 2030 Agenda, into the design of their teaching practices. To this end, in this article, I report on how the changes implemented in the design of undergraduate courses contributed to the inclusion of this theme in the course materials. Results indicate that the implementation of new undergraduate course formats, especially with trails design, is challenging, as curricula are not yet as flexible as desired, although the practice has favored the critical and reflective literacy of participants enrolled in the courses

Key-words: Initial teaching education. Online Trail design. *Digital teaching material.*

CC BY

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo presentar un estudio de caso de base cualitativa, con datos recolectados en asignaturas ofrecidas en los cursos de licenciatura en Letras de la Universidad Federal de Santa Maria. El enfoque está en discutir cómo los aspectos teóricos sobre el diseño de trayectorias de aprendizaje fueron implementados para sustentar los materiales digitales de dos asignaturas de grado. En el proceso de formación inicial de docentes, la práctica docente en estas asignaturas se fomenta a partir del princípio fundamental de "aprender haciendo", así como la práctica de los multialfabetismos, mediante el compromiso activo de los estudiantes en procesos híbridos. Frente a la crisis climática vivida en el año de 2024 en el estado de Rio Grande do Sul, las acciones pedagógicas en la educación superior también buscaran movilizar la reflexión de los futuros profesores sobre cómo adoptar, en el diseño de sus prácticas de enseñanza, nuevos formatos y temáticas previstas en la Agenda 2030, tales como el cambio climático, la contaminación, la sostenibilidad, entre otros. Con este propósito, en el presente artículo reporto cómo los cambios implementados en el diseño de las asignaturas de grado contribuyeron a que dicha temática fuera incorporada a los materiales didácticos. Los resultados indican que la implementación de nuevos formatos en los cursos de licenciatura, especialmente aquellos basados en el diseño de trayectorias de aprendizaje, representa un desafío, ya que los planes de estudios aún no son tan flexibles como sería deseable, aunque la práctica desarrollada haya favorecido el alfabetismo crítico y reflexivo de los estudiantes matriculados.

Palabras-clave: Formación inicial; Trayectorias formativas en línea; Material didáctico digital

1 INTRODUÇÃO

Práticas inovadoras de ensino e aprendizagem desafiam o agir docente de diferentes formas. Entre elas, podemos destacar: 1) as dificuldades em tornar a prática de ensino atrativa aos futuros professores em formação; 2) a falta de infraestrutura adequada para fomentar a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem ou, ainda, 3) a resistência dos discentes às mudanças que envolvem o ensino na contemporaneidade.

Neste artigo, reporto um estudo de caso, com base em experiências vivenciadas como docente, atuando no ensino de graduação em Letras, na Universidade Federal de Santa Maria. A partir dessas experiências, discutirei como foi feita a implementação do *design* de trilhas de aprendizagem na construção do material didático de duas disciplinas que envolvem o uso de tecnologias no ensino.

Nessas disciplinas, o foco principal é mobilizar uma formação docente, que integre o uso de tecnologias no ensino de línguas adicionais, portanto, reflito ainda sobre as dificuldades, as limitações e os avanços obtidos durante os processos de adoção, implementação e aplicação de novos *designs* nas disciplinas em estudo com a intenção de promover práticas sustentáveis de aprendizagem crítica e flexível.

2 ADOÇÃO DO *DESIGN* DE TRILHA DE APRENDIZAGEM *ONLINE* NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A prática de ensino nos desafia continuamente a repensar nosso agir e fazer docente. Diante disso, a busca por inovação está sempre presente em nosso horizonte. Para tanto, recorremos a diferentes pressupostos teóricos que orientam e fundamentam nossas ações, com o objetivo de nos tornarmos educadores cada vez melhores.

No contexto universitário, essa prática também se faz presente, pois lidamos com a formação de futuros profissionais, aos quais buscamos apresentar possibilidades inovadoras e experiências significativas. Por isso, nos dedicamos a planejar e implementar propostas que envolvam o uso de tecnologias na educação, especialmente no *design* de materiais digitais. Com esse foco, nos últimos três anos, tenho desenvolvido, no GrPesq/CNPq Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NuPEAD), estudos sobre o *design* de Trilhas de Aprendizagem. Para isso, iniciamos pela criação de trilhas para os membros do NuPEAD e do Laboratório de Ensino de Línguas *Online* (LabEOn), promovendo leituras e discussões teóricas que nos permitiram aprofundar conhecimentos e aplicar essas trilhas tanto no ensino superior quanto em práticas de pesquisa.

Neste artigo, adoto como pressupostos teóricos os estudos que fundamentam essa experiência sobre trilhas formativas, a saber os estudos de Le Boterf (1999); Amigo (2022); Freitas (2002); Cope e Kalantzis (2015; 2009); Mota (2024), Mota e Reis (2024), entre outros. De acordo com Le Boterf (1999), para entendermos melhor sobre a proposta de *design* de trilha, é preciso fazer uma analogia entre a construção de uma trilha de aprendizagem e o estabelecimento de uma rota de navegação.

Para o autor, o navegador, de posse de cartas geográficas, faz previsões meteorológicas e do mapa de oportunidades disponíveis, para estabelecer o seu trajeto e chegar ao porto de destino. De modo similar, o profissional, a partir de suas preferências, competências atuais, anseios de desenvolvimento e dos recursos formativos disponíveis, escolhe um caminho para desenvolver as competências necessárias para concretizar seus objetivos, respeitando ritmos, preferências e limitações (Freitas, 2002; Mota, 2024).

Freitas (2002) afirma que trilhas de aprendizagem são caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento das pessoas. Nessa perspectiva, entendo que

as trilhas de aprendizagem surgem como estratégias para promover o desenvolvimento de competências, tomando-se como referência não só as expectativas da organização, mas também para fomentar as conveniências, as necessidades, os desempenhos e as aspirações dos profissionais em formação (Freitas; Brandão, 2005; Mota, 2024).

Por isso, no âmbito do GrPesq NuPEAD e do LabEOn, as práticas pedagógicas são constantemente retroalimentadas pela integração entre pesquisa, ação, extensão e inovação. Dessa forma, partimos da pesquisa para refletir sobre nossas ações no ensino e na extensão, em busca de alternativas inovadoras que gerem produtos com impacto social, reconhecendo nosso papel como professores responsáveis pela disseminação de novos saberes e conhecimentos tão relevantes e necessários para a sociedade atual (Nóvoa, 1992; Kalantzis; Cope e Pinheiro, 2020; Cope; Kalantzis, 2015; 2009). Para demonstrar como estabelecemos essa relação entre teoria e prática, a seguir apresento uma síntese dos aspectos metodológicos adotados neste artigo.

3 METODOLOGIA

Este estudo é um estudo de caso com abordagem qualitativa dos dados (Motta-Roth; Hendges, 2010), voltado à exploração de um fenômeno em seu contexto real (Yin, 2015). O artigo reporta dados obtidos por meio de atividades de ensino híbrido, coletadas na implementação de disciplinas propostas no curso de Letras-Inglês, da UFSM. As aulas dessas disciplinas presenciais são complementadas por atividades a distância, que correspondem de 50% a 75% da carga horária total. Na modalidade EaD, os discentes realizam atividades assíncronas na plataforma *Moodle*, com mediação do professor e/ou tutor.

Quadro 1 - Experiências com *Design* de Trilhas no Ensino Superior

Curso e Disciplina	Semestre	Participantes matriculados	Instrumentos de coleta de dados
Letras-Inglês, Fluência e Letramento digital	2023/2	29 discentes	Trilha em formato H5P na plataforma *Moodle*
Letras-Inglês, Ensino mediado por tecnologias	2024/1	14 discentes	Moodle plataforma e *design* dos materiais no Canva
Letras-Inglês, Formação de	2024/2	14 discentes	*Moodle* plataforma e relatório final produzidos pelos

Professores para EaD			participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

As práticas de ensino descritas foram realizadas com universitários de 18 a 30 anos, matriculados, nos semestres 2023/2 e 2024/1 e 2024/2. Os dados são oriundos das disciplinas *Ensino Mediado por Tecnologias* e *Formação de Professores para EAD*, ofertadas no quinto e sexto semestres e integradas ao núcleo comum do currículo do curso de Letras, o que permite a participação também de discentes dos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Português.

4 IMPLEMENTAÇÃO DO *DESIGN* DE TRILHAS NAS DISCIPLINAS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

A implementação de novos *designs* na prática de ensino, no contexto superior, por vezes nos causa estranhamento. Nossos discentes, quando chegam ao ensino superior, trazem consigo, em suas bagagens formativas, conhecimentos que refletem as práticas vivenciadas por muito tempo no âmbito das escolas, as quais são resultantes de aulas expositivas, centradas no professor e com uso limitado de tecnologias.

Com a intenção de proporcionar ensino, no contexto universitário, alicerçado em práticas inovadoras, buscamos a expansão de novos conhecimentos sobre o uso de tecnologias na educação, no curso de letras-inglês, a partir de 2020. Para isso, após reforma curricular, propostas para o curso de Letras (Letras-Inglês, Letras-Português e Letras-Espanhol), criamos, nessa ocasião, três disciplinas obrigatórias com foco no ensino de línguas e tecnologias. As disciplinas foram nomeadas como Fluência e Letramento Digital (doravante FLT), Ensino mediado por Tecnologias (EMT) e Formação de Professores para EAD (FEAD)[1] e pertencem também a um núcleo comum de disciplinas dos cursos de Letras, da UFSM, sendo ofertadas em semestre distintos nos três cursos de graduação.

Tendo em vista atender às necessidades e aos interesses de professores de línguas em formação, as disciplinas buscam promover um espaço de aprendizagem, reflexão, discussão e construção de conhecimento pelo uso de tecnologias, visando à

[1] Ver mais detalhes em https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/informacoes-do-curriculo?language=.

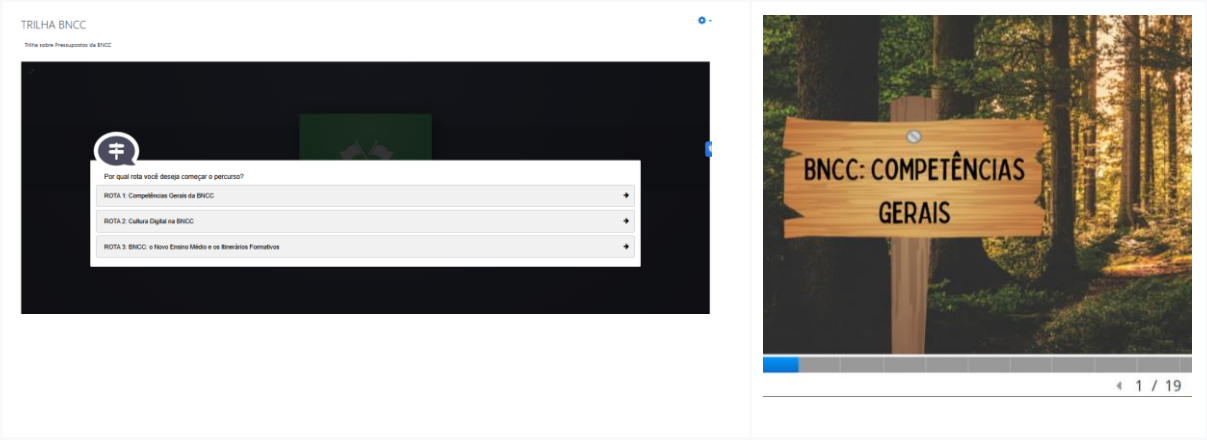
integração de conhecimentos com práticas reais e significativas no ensino no âmbito da escola pública. Para isso, entendo que os cursos ofertados na graduação devem refletir, também em seus *designs,* mudanças para as quais os futuros docentes devem estar preparados, a fim de que desenvolvam novos olhares sobre como é possível integrar teoria e prática, principalmente quando se envolve a inserção de tecnologias em sala de aula.

Para ampliar os conhecimentos dos discentes sobre a temática *design* de trilhas de aprendizagem, busquei, no meu planejamento docente, a inserção desse tema nas disciplinas de graduação. Na busca por alternativas para implementar a aprendizagem, por meio do *design* de trilhas, em materiais digitais ofertados na plataforma *Moodle*, a primeira diretriz foi adotar um novo *layout*, que indicasse possibilidade de escolha (ver Figura 1).

A primeira implementação do *design* deu-se na disciplina FLT, momento em que foi discutida a temática com foco na abordagem proposta na BNCC sobre cultura digital. Para isso, recorri aos recursos do *Moodle* a fim de criar um material digital que oferecesse opções de escolha para estudo dos discentes em atividades assíncronas, indicando a eles diferentes rotas para explorar conteúdos.

Já na disciplina EMT, tive a intenção de possibilitar e incluir percursos não lineares de aprendizagem, sem sequência preestabelecida e que promovessem a flexibilidade e ampliassem os espaços reflexivos na formação docente. Entretanto, a experiência nos mostra que nem sempre o que é previsto na teoria torna-se possível implementar na prática, haja vista que ainda vivenciamos uma cultura universitária em que os discentes esperam que o processo de ensino seja centrado no professor, de modo expositivo, não requerendo deles o protagonismo e a autonomia que tanto é desejável em práticas inovadoras de aprendizagem.

Figura 1 - *Design* de Trilhas com uso do recurso H5P no *Moodle*



Fonte: Elaborado pela autora.

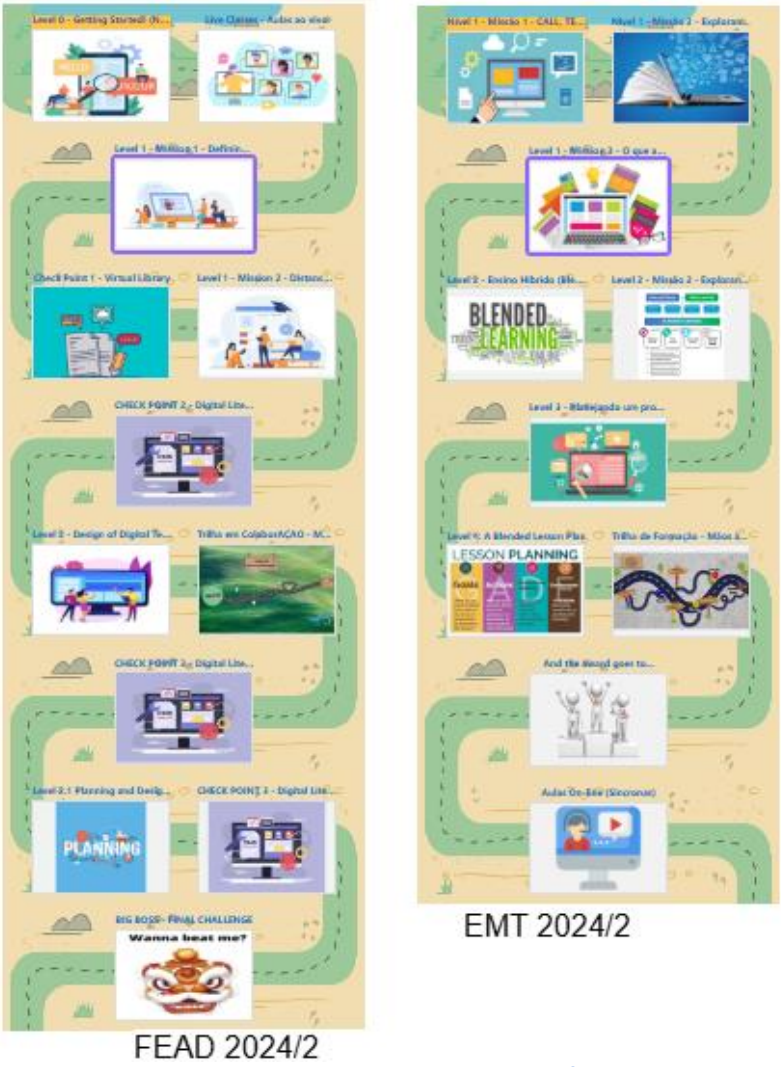
Nessa versão do *design* da disciplina, utilizei o recurso de *grid* do *Moodle* com a intenção de que os discentes escolhessem por onde iniciar os estudos. No entanto, durante a aplicação, percebi que todos os blocos de conteúdo eram obrigatórios, o que anulava a proposta de escolha — princípio fundamental na aprendizagem por trilhas.

É importante salientar que essa foi a primeira vez que dediquei todo um módulo do curso para discussão sobre trilhas de aprendizagem com os alunos de graduação na disciplina de Ensino mediado por tecnologias. Ainda que compreenda que o conhecimento sobre itinerários formativos esteja previsto na BNCC, esse tópico poderia ser discutido também em outras disciplinas de um curso de licenciatura, por exemplo, nas disciplinas de didática e de estágios. Entretanto, tal tópico era ainda pouco (ou quase) (des)conhecido pelos participantes matriculados nessa disciplina.

Após essa experiência, redesenhei a disciplina e propus um segundo *layout* em formato de trilhas (Figura 2), o qual ofereceu caminhos alternativos para que os estudantes escolhessem por qual módulo iniciar, ainda que houvesse uma sequência sugerida. No entanto, as aulas presenciais seguem uma ordem lógica de unidades, o que entra em conflito com os princípios do *design* baseado em trilhas de aprendizagem.

De acordo com Carbone (2013; *apud* Costa; Gontijo, 2020, p. 7), as premissas para adoção de trilhas formativas devem oportunizar que a aprendizagem ocorra por vários caminhos e que a competência mobilizada, ao longo do processo, se tornesse mais importante do que a forma de construção. Os autores, em seus estudos, enfatizam ainda que cada trilha deve ser única e depende também da trajetória de cada indivíduo e das aspirações de quem a pretende construir.

Figura 2 - Layout das Trilhas das disciplinas EMT e FEAD aplicadas em 2024



Fonte: Cursos disponíveis em: https://ead06.proj.ufsm.br/course/view.php?id=81136 e https://ead06.proj.ufsm.br/course/view.php?id=82349

Por isso, concebe-se que cada indivíduo deve buscar a construção de sua própria trilha, a partir dos seus interesses pessoais, estilos de aprendizagem, desempenho, experiências e necessidades. Com isso, entendo que as trilhas de aprendizagem devem conciliar as necessidades das organizações com os anseios e interesses pessoais, buscando o desenvolvimento da sua carreira docente. Nessa perspectiva, entende-se que a construção de trilhas deve ser um ato voluntário, que reflita os interesses do trilheiro-formador, mas, principalmente, as aspirações do trilheiro em formação.

Considerando esses princípios, concebo que as disciplinas de graduação deveriam ser desenhadas de modo a fornecer um currículo flexível, com uma formação docente que indicasse diversas possibilidades formativas, e não apenas centrada na construção de uma sequência de conteúdos, rígida, sem possibilidade de escolhas. Diante disso,

concluo que esse ainda é um desafio, uma vez que nossos currículos costumam ser engessados, organizados em sequências fixas. As disciplinas seguem ementas e objetivos previamente definidos, o que limita a autonomia do discente na escolha de percursos formativos alinhados aos seus interesses.

4.1 Testando a adoção do *design* de Trilhas no processo de elaboração de aulas híbridas e na produção de materiais digitais por professores em formação inicial

Com a intenção de mobilizar o processo de criação de materiais digitais utilizando o *design* de trilhas formativas, os discentes em formação inicial deveriam como trabalho final das disciplinas de EMT e FEAD elaborar propostas de materiais didáticos digitais. Para isso, o desafio era o planejamento de aulas com foco em ensino híbrido, para alunos de rede pública do RS.

Como temática norteadora, as propostas deveriam priorizar a discussão de assuntos relacionados aos objetivos de desenvolvimento sustentável, a fim de, por meio da conscientização social, buscarmos juntos meios de evitar futuras crises, já que, em nosso estado, a crise climática foi impactante, no ano de 2024. De acordo com o site da Unesco, os objetivos de desenvolvimento sustentável representam

> (...) um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil (Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/sdgs).

Portanto, esses temas deveriam subsidiar os planejamentos de futuras ações de ensino e o *design* do material digital, principalmente para que tais propostas pudessem ser aplicadas durante o estágio docente, já que, como professores e cientistas de linguagens, seria conveniente discutirmos tais tópicos em aulas de línguas, buscando por meio do ensino da linguagem a conscientização, a reflexão e a ação social ao abordar os temas previstos na agenda 2030 (ações contra a mudança global do clima, água potável e saneamento, fome zero e agricultura sustentável, pobreza, redução de desigualdades, educação de qualidade, entre outros).

A Figura 3 ilustra uma proposta de trilha para o ensino híbrido para alunos do 6º ano, que foi criado no canvas por discentes em formação inicial. Nessa proposta, a professora em formação convida os alunos para uma aventura, em busca da recuperação de um park fictício, nomeado como *greenwood park*. A temática central da proposta é a sustentabilidade, abordada por meio de vídeos, atividades e materiais diversos.

Figura 3 - Trilha proposta para alunos do ensino fundamental - 6º ano



Fonte: Base de dados da disciplina EMT 2024.1

O objetivo é conscientizar os alunos sobre a importância de adotar práticas sustentáveis, destacando a necessidade de mudanças de atitude para a construção de uma sociedade mais sustentável. A aula, portanto, busca promover tanto a reflexão quanto o engajamento ativo dos estudantes. Por meio de atividades, que valorizam a ludicidade, a autonomia e o protagonismo, os alunos foram convidados a pesquisar sobre as mudanças climáticas, os impactos dessas mudanças - causas, impactos e formas de prevenção.

A proposta visa conscientizá-los sobre a importância de preservar o meio ambiente, para que possam enfrentar com mais preparo e menos prejuízos os efeitos dessas mudanças em suas vidas. Além disso, como tarefa em grupo, a aula previu que os alunos trabalhassem em busca da mobilização de ações sociais reais, ao propor a limpeza de um ambiente externo, próximo a sua comunidade, e, assim, aplicar os

conhecimentos estudados na área de linguagens sobre sustentabilidade em ações sociais reais em seu entorno e contexto de ação.

A Figura 4 ilustra as capas das trilhas criadas no *Moodle*, pelos discentes *designers*, os quais foram participantes da disciplina FEAD 2024/2.

Figura 4 - Design de Trilhas elaborados pelos professores em formação inicial no Moodle



Fonte: Base de dados da disciplina EMT 2024.1.

A proposta inicial desse material foi desenhada para o ensino híbrido, como ilustra a proposta na Figura 3 e, posteriormente, passou pela etapa de planejamento, e de *design* de interface, a qual foi implementada para o formato MOOC[2], para acesso na modalidade EAD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi refletir sobre a inserção do design de trilhas nas disciplinas de graduação que preveem práticas inovadoras de ensino híbrido. A partir desse conhecimento, buscou-se mobilizar e conscientizar os professores em formação inicial sobre a necessidade de repensar as propostas de ensino, tornando-as flexíveis, sustentáveis e promotoras de multiletramentos, especialmente com foco nos letramentos críticos, digitais e multimodais por meio de novas propostas pedagógicas.

[2] Em Inglês *Massive Open Online Course*, ou seja, curso online aberto e massivo.

Como uma amostra dos resultados alcançados com a implementação das trilhas, sintetizo, nas considerações finais, dois depoimentos elaborados pelos professores em formação inicial (ver quadro 2), os quais demonstram a eficácia da implementação do *design* proposto para as disciplinas, apesar das dificuldades e limitações enfrentadas pelos participantes envolvidos nessa prática formativa. Os depoimentos evidenciam também que a experiência de *design* de materiais no formato de trilhas foi desafiadora, porém rica, pois contribuiu para que os alunos refletissem sobre suas aprendizagens significativas, durante o processo de formação profissional, ainda que efetivamente sejam aplicadas em futuras práticas de ensino.

Quadro 2 - Depoimentos dos discentes explicitados em relatório final da disciplina

Participante	Depoimento dos discentes em formação inicial
#1 -Letras-Port	A **minha experiência na disciplina de Formação de Professores para EAD foi marcada por desafios**, uma **aprendizagem rica sobre procedimentos e metodologias de educação a distância**, mas sobretudo, sobre a importância da estética e acessibilidade de uma proposta pedagógica para EAD. **O design de um material didático digital é muito importante, pois a organização sistemática das rotas e dos conteúdos, as cores, os recursos imagéticos e de multimídia são essenciais para prender atenção do público alvo do material didático**. Como professor em formação, minhas experiências na docência foram exclusivas à modalidade presencial, portanto a disciplina de formação para EAD **foi um desafio para mim e para as minhas habilidades com a tecnologia**. Não é a minha primeira vez projetando materiais didáticos digitais, **porém nunca levei em consideração como projetar ações didáticas que fossem esteticamente interessantes e chamativas, pois a autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem no EAD é predominante**, e tive que ser criativo para exercer meu papel de mediador do ensino nesta nova etapa acadêmica.
#2 Letras-Ingl	Considerando a visão geral, **minha fluência digital melhorou consideravelmente ao longo do semestre, e agora estou mais confiante no uso de ferramentas** como H5P e Moodle para criar materiais didáticos. **Esse crescimento reflete meu comprometimento com o aprendizado proposto neste curso**. (...) **Portanto, este semestre foi uma jornada de crescimento e aprendizado.** Embora a carga horária de atividades e a p**rodução de materiais didáticos digitais tenham sido desafiadoras**, acredito que me saí bem, alcançando efetivamente todos os meus objetivos. A **experiência de projetar e redesenhar materiais didáticos digitais me equipou com habilidades práticas e teóricas que me ajudarão pelo resto da minha carreira como educadora.** Devo **também destacar que o suporte teórico e didático fornecido pela professora fez toda a diferença nessa jornada, facilitando o processo de criação dos materiais**. Sou grata pelo conhecimento adquirido neste curso e espero que as sugestões que fiz neste relatório possam, de alguma forma, auxiliar no seu aprimoramento contínuo.

Fonte: Base de dados da disciplina FEAD 2024.2.

Em síntese, as dificuldades e limitações apontadas na introdução não devem restringir a implementação de práticas inovadoras que promovam um fazer docente crítico, reflexivo e sustentável. Mesmo diante da falta de infraestrutura adequada ou da resistência dos discentes às mudanças, é nossa responsabilidade mobilizar e conscientizar nossos pares para o uso consciente das tecnologias em práticas pedagógicas diversas.

Nesse processo formativo de conteúdos diversos, concebo que cada um deve definir sua trilha de aprendizagem a partir de suas conveniências, necessidades, seus pontos de partida e pontos a que deseja chegar, integrando, em seu planejamento formativo, ou de carreira, as expectativas da organização e/ou instituição de ensino em que atua, haja vista atingir suas aspirações, e buscar por meio de suas escolhas ampliar as competências que já possui e aquelas que ainda necessita desenvolver.

REFERÊNCIAS

AMIGO, C. **Trilhas de Aprendizagem:** de Professor para Professor Digital. Vila Velha: Aperfeiçoar.Tec Editora, 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 12 abr. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies**: An International Journal, v. 4, p. 164-195, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Acesso em: 09 fev. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 2015. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. 2015. **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 01-36.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. *In*: Anais do **26º ENANPAD**. Salvador: ANPAD, 2002.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MOTA, S. C. **Trilhas de formação continuada na modalidade a distância**: pesquisas e diretrizes para orientar docentes da rede básica de ensino. Dissertação (Mestrado do Programa de Tecnologias Educacionais em Rede), Repositório Digital Manancial, UFSM. Santa Maria, RS. 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32986

MOTA; S. REIS, S.C. **CCoPER@R** (recurso eletrônico): diretrizes para orientar o design de trilhas de formação continuada na modalidade a distância/ Susana da Costa Mota, Susana Cristina dos Reis. Santa Maria, RS. UFSM, PPGTER, 2024. e-book. il. ISBN 978-85-99971-67-3

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na Universidade**. São

Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REIS, S. C. Curso English Online 3D no Moodle: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional na modalidade híbrida. **Ilha do Desterro:** A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, v. 74, n. 3, 2021. DOI: 10.5007/2175-8026.2021.e80730.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre a autora

Susana Cristina dos Reis

Professora associada, da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora e docente nos programas de pós-graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Investiga sobre ensino de Línguas adicionais e Tecnologias na Educação, Educação a distância, desenvolvimento de plataformas para práticas de e-learning e sobre jogos digitais no ensino de línguas.
E-mail: susana.reis@ufsm.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA, AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS E O PROCESSO E FORMAÇÃO HUMANA

ACTIVE METHODOLOGIES IN TEACHING GEOGRAPHY, INTERNAL AND EXTERNAL ASSESSMENTS AND THE HUMAN PROCESS AND FORMATION

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA, EVALUACIONES INTERNAS Y EXTERNAS Y EL PROCESO Y LA FORMACIÓN HUMANOS

Fátima Daniela Carvalho de Sousa
Universidade do Estado de Minas Gerais

RESUMO. Pensar a educação em sua completude é um exercício diário e deve ser aliado com as formulações em relação à formação humana, de forma continuada. Neste processo encontram entrelaçados os métodos e metodologias utilizadas dentro e fora das escolas para validar o aprendizado dos estudantes, esperando que através destes exames certificadores sejam assegurados também a validação da assimilação de processos humanísticos, como a habilidade de pensamento crítico e convívio social. O presente trabalho trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, e mediado pelas discussões feitas durante a disciplina de 'Educação e Formação Humana', ofertada pelo programa de Mestrado em Educação e Formação Humana, pela Universidade Estadual de Minas Gerais, tem por objetivo, dialogar sobre a relação entre os processos avaliativos, as práticas de metodologias ativas utilizadas no ensino da geografia e o processo de formação humana, entendendo a geografia como uma ciência de análise contínua das ações humanas no espaço geográfico. O trabalho está estruturado em três partes: sendo a primeira, busca entender o que é avaliação escolar, em seguida, apresenta a discussão sobre metodologias ativas e por último, a relação das metodologias ativas e avaliações no ensino da geografia. Desta forma, espera-se contribuir na discussão da educação como elemento basilar na formação humana.

Palavras-chave: formação humana, avaliações, metodologias ativas, ensino da geografia.

ABSTRACT. Reflecting on education in its entirety is a daily exercise and must be aligned with ongoing approaches to human development. This process intertwines the methods and methodologies used inside and outside of schools to validate student learning, with the hope that these certification exams will also validate the assimilation of humanistic processes, such as critical thinking skills and social interaction. This work is a bibliographic review study, and mediated by the discussions held during the discipline of 'Education and Human Formation', offered by the Master's program in Education and Human Formation, by the State University of Minas Gerais, aims to discuss the relationship between the evaluation processes, the practices of active methodologies used in the teaching of geography and the process of human formation, understanding geography as a science of continuous analysis of human actions in geographic space. The work is structured in three parts: the first seeks to understand what school assessment is, then presents a discussion on active methodologies, and finally, the relationship

CC BY

between active methodologies and assessments in geography teaching. In this way, we hope to contribute to the discussion of education as a fundamental element in human development.

Keywords: human formation, assessments, active methodologies, teaching geography.

RESUMEN. Reflexionar sobre la educación en su totalidad es un ejercicio diario y debe estar alineado con los enfoques actuales del desarrollo humano. Este proceso entrelaza los métodos y metodologías utilizados dentro y fuera de las escuelas para validar el aprendizaje de los estudiantes, con la esperanza de que estos exámenes de certificación también validen la asimilación de procesos humanísticos, como el pensamiento crítico y la interacción social. Este trabajo es un estudio de revisión bibliográfica, y mediado por las discusiones realizadas durante la disciplina de 'Educación y Formación Humana', ofrecida por el programa de Maestría en Educación y Formación Humana, por la Universidad Estatal de Minas Gerais, tiene como objetivo discutir la relación entre los procesos de evaluación, las prácticas de metodologías activas utilizadas en la enseñanza de la geografía y el proceso de formación humana, entendiendo la geografía como una ciencia de análisis continuo de las acciones humanas en el espacio geográfico. El trabajo se estructura en tres partes: la primera busca comprender qué es la evaluación escolar, luego presenta una discusión sobre las metodologías activas y, finalmente, la relación entre las metodologías activas y la evaluación en la enseñanza de la geografía. De esta manera, esperamos contribuir al debate sobre la educación como elemento fundamental del desarrollo humano.

Palabras clave: formación humana, evaluaciones, metodologías activas, enseñanza de la geografía.

1 AVALIAÇÃO ESCOLAR

Pensar em avaliação escolar é retomar as memórias de provas que definiriam se um determinado aluno é inteligente ou não. Se teve capacidade de decorar a matéria necessária para fazer a prova. Em suma, os sentimentos antes das avaliações podem ser resumidos em angústia, ansiedade e medo. Depois das avaliações, seguem orações fervorosas por milagres. Com os resultados em mãos, alguns comemoram a média, outros ficam em lágrimas, e outros comemoram o bom resultado. É comum identificar a utilização da avaliação como instrumento de punição aos alunos que não se dedicaram aos estudos, podendo repetir o ano escolar, em decorrência das baixas notas. Ou até mesmo como chantagem para conseguir o bom comportamento da turma.

Inicialmente, é importante ressaltar que o objetivo deste estudo não é demonizar as avaliações, tão pouco ignorar sua importância. Muito pelo contrário, é necessário jogar luz sobre o aluno que está sendo avaliado, quem é ele na sociedade? Qual sua história de vida? Quais seus sonhos e desafios? Identificar as potencialidades que possui e quais as principais dificuldades, especialmente no ambiente escolar. Essas perguntas vão de encontro com a ideia que desenvolvemos sobre a escola e seu papel social. O livro ‘Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade’, Zatti e Pagotto-Euzebio discutem a perspectiva construída

sobre a educação de forma utilitarista relacionando com a complexidade da vida em sociedade, buscando atrelar o papel da escola como instrumento no processo de desenvolvimento de formação humana. Para os autores, 'educação é a arte do cultivo humano e, a humanização depende de uma série de saberes humanísticos, geralmente de uma utilidade imediata' (Zatti e Pagotto-Euzebio, 2022, p.12), com isso é composta de repertórios que não se encerram ao fim do período escolar. Em outro momento, os autores evidenciam a contradição entre desenvolver as habilidades do 'fazer-se humano' através do conhecimento, da escolarização e o sentido da escola como 'papel técnico de transmissão de conhecimentos, capacitação e para o desenvolvimento de competências'. Estabelecer esses pontos contrários é fundamental para delinear os objetivos de avaliar. Se para Luckesi em 'Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições' (2011) avaliar é dar sentido a uma ação, definir se a educação vai estar a serviço da formação humana ou da lógica de mercado torna-se elemento crucial. Sendo assim, Zatti e Pagotto-Euzebio apresentam o momento de ruptura da lógica em que a educação deixa de ser elemento chave na formação humana, como bem imaterial de qualidade inestimável e duradouro:

> Quando falamos que na tradição ocidental, entendida como tradição literária, há uma compreensão da educação como processo de formação humana, isso significa: 1) Educação é processo que perdura a vida toda, portanto, não está restrita à educação formal, aos anos escolares; 2) Refere-se à formação integral do ser humano, não está restrita à transmissão de conhecimentos, ou capacitação, ou instrução, mas implica em formação do humano em suas múltiplas dimensões; 3) É um processo de humanização do homem, é pela educação que alguém cujo nascimento é marcado pela inconclusão, pode valer-se de sua condição antropológica de abertura para vir-a-ser homem, em outras palavras, humanizar-se enquanto é inserido linguisticamente numa tradição cultural; 4) Entendida como formação, a educação é necessariamente propositiva, não pode ser neutra, ela não pode se furtar da proposição daquilo que está a formar. (Zatti e Pagotto-Euzebio. p12b, 2022)

Pensar as avaliações internas e externas, questionar as práticas avaliativas, e a utilização dos seus resultados não é nenhuma novidade. Autores importantes como Jussara Hoffmann (Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade, 2011), Cipriano Luckesi (Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições, 2014), Ivo José Both (Avaliação Planejada, Aprendizagem Consentida, 2008), Ana Maria Saul (Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo, 1991) e tantos outros, têm se debruçado em investigações sobre o assunto, a fim de apresentar alternativas e possibilidades de estruturar as avaliações dentro da lógica de garantir a formação crítica dos estudantes. Apesar dos esforços, este

não é um assunto acabado. Faz-se necessário retomá-lo sempre, especialmente pelo fato de que a formação humana e social não possui um ponto final. E ainda, não pode o sistema de avaliação estar posicionado de maneira distante do entendimento de formação humana. Da mesma forma, a educação e a formação humana possuem pontos de partida, e um longo caminho a serem percorridos. A chegada, no entanto, é um novo começo.

A 'nota' como objetivo final é o número que, em tese, representa o resultado quantitativo da 'evolução' do aluno. No entanto, não é bem assim. No âmbito escolar, as avaliações deveriam ser compreendidas como ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ao longo da jornada do seu 'fazer humano' voltados para análise qualitativa (Hoffmam, 1994), considerando variáveis da sua bagagem de vida, como este conhecimento é assimilado e, mais do que nunca, a utilização do conhecimento adquirido. É papel da escola, enquanto elo entre professores e alunos, instigar a busca do conhecimento pelo prazer da descoberta, da curiosidade e da refutação. No artigo publicado no Grupo de Trabalho da ANPED, em 2011, Silvio Donizetti Gallo busca entender o papel da educação e da formação humana no contexto da sociedade atual. Elabora, através da filosofia, reflexões sobre o devir, e as relações futura alicerçadas nos contextos da sociedade contemporânea. Entre estes debates, ele, citando Deleuze, e apresenta o papel do professor como agente instigador, de apresentação de signos e elementos que conduzem o processo de formação.

> [...] não é pela simples imitação, pela simples repetição dos atos de um outro que se aprende: mas tampouco se aprende sozinho: aprendemos quando nos encontramos com signos, portanto precisamos de alguém que emita signos. Pode-se dizer, assim, que ensinar é emitir signos, é convidar a este tipo de encontro. Ensinar é convidar para fazer junto e aprender é fazer junto com alguém, entrando nessa vibração com signos. (Gallo, pg 61)

Encontramos sentido no ato de estudar nas análises acerca da Paideia Grega, apresentada por Jaeger e citado por Zatti e Pagotto-Euzebio em que sintetiza a formação como "a forma interior de vida do homem, sua existência espiritual, a sua cultura" (JAEGER, 2003, p. 572). Por tanto, o processo de avaliação deve conter mais variáveis do que a perspectiva quantitativa por meio de provas frias e diretas, sem o diálogo com os elementos que formam e somam o processo educacional.

Para Ana Maria Saul (1995, p25) a avaliação que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e

experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizadas ou não. Avaliar, então, é o ato de analisar e buscar elementos que determinam e justificam um padrão dentro dos parâmetros esperados. Em qualquer tipo de avaliação são estabelecidas etapas cruciais, mesmo nas situações mais simples e corriqueiras, como um jantar, por exemplo. O primeiro passo é identificar os elementos que o compõem, o ambiente, o cardápio escolhido, os ingredientes, a forma de preparo, os utensílios disponibilizados etc. Após essa identificação, é necessário analisar as razões que levaram a essas escolhas, quais foram as condições, o que deu certo e o que pode melhorar. Por último é dado o resultado. Gostar ou não gostar de um jantar está associado a uma série de fatores que o compõem e o torna uma experiência satisfatória.

No livro Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo, Saul (1988) alerta para a diferença estabelecida entre as avaliações corriqueiras, inerentes às relações humanas, das avaliações escolares. Estas, por sua vez, compreendem a necessidade de uma sistematização, a organização das avaliações de maneira a contribuir com desenvolvimento do estudante enquanto sujeito de direito ao conhecimento, independente e munido de inúmeros saberes que o torna singular.

Neste cenário, a escola dos dias atuais enquadra e aplica um modelo de avaliação cujo objetivo implícito é a confirmação da sua estrutura domesticadora (Saul, 2015, p.1302). Na visão do estudante, a avaliação é uma penosa tarefa que o pune e evidência a incapacidade de se enquadrar dentro do sistema. Em seu livro ‘A Prática Educativa: como ensinar’, Antoni Zabala (1998) alerta sobre os objetivos de se avaliar, indicando a necessidade de romper o elo de ‘punição' estabelecido nas avaliações. Para tanto, estas avaliações devem estar orientadas a uma visão determinada dos ‘porquês’ de se ensinar com o objetivo social alicerçado na formação continuada do ser humano.

Dentro da perspectiva de buscar as razões de ensinar, encontramos o quê ensinar, identificamos a contradição inerente à ambiguidade de formação humana e a pressão utilitarista imposta pela lógica de mercado incorporada pelo modelo de educação presente na maioria das instituições públicas e privadas. As fragilidades da formação humana são os desafios que devem ser superados através do desenvolvimento de práticas que munem de sentido o exercício de estudar. A lógica estabelecida pela educação utilitarista associa, de forma imediata, o estudo ao trabalho, deixando de lado o aspecto da completude das

relações humanas, das habilidades críticas, da elaboração de conceitos e novas possibilidades de resolver e pensar problemas.

A intenção aqui estabelecida, através da investigação teórica, é discutir as práticas de metodologias ativas no ensino da geografia, com recorte para a metodologia por meio de problemas, a consonância entre as práticas avaliativas e a precariedade da formação humana num processo planificado e homogêneo.

2 METODOLOGIA ATIVA E AVALIAÇÃO

Durante o período conhecido na filosofia como mundo clássico, o processo de formação ocorria em momentos de apreciação do ócio como oportunidade de elaboração e análises de questões sociais, humanas, políticas e naturais. Posteriormente, foi atribuído à educação o valor de produto, e cobrado rendimento prático como resultado intelectual, de modo que o educando seja preparado para os desafios da vida dentro das normativas e padrões modernos da estrutura social da ética e cidadania. Segundo Neidson Rodrigues, a educação é instrumento elementar no processo de formação humana no sentido de conduzir as vivências sociais. Cabe aos processos de formação do Ser Humano, através da educação formal e informal, a assimilação de sentimentos de generosidade, solidariedade, ética e cidadania:

> A educação cumpre esse papel ao dotar os educandos dos instrumentos que lhes são necessários e pertinentes. Esses instrumentos são colocados em evidência ao serem descritos os meios educacionais que possibilitarão que todos os indivíduos cidadãos deles se apossem: organização e distribuição de conhecimentos e habilidades disponíveis num certo momento histórico, preparação para o trabalho, acesso ao desenvolvimento tecnológico, participação crítica na vida política. (Rodrigues, 2001)

Por metodologia ativa é compreendida a utilização de métodos que diminuem a distância entre professor e aluno. Onde o aluno se torna protagonista, invertendo a lógica da '*educação bancária*', criticada por Paulo Freire (1996, p.57). Neste sentido as metodologias ativas são estratégias, ou seja, mecanismos que traçam um percurso de descoberta pela qual o estudante precisa percorrer para alcançar determinado conhecimento. No entanto, será realizado por meios autônomos, onde a investigação será feita pelos estudantes e o professor é o balizador deste caminho, fornecendo instruções e direções que podem ser percorridas. Moran (2007), descreve as metodologias ativas como

práticas centradas munir os estudantes de questionamentos, e que para solucioná-los, sejam utilizadas diversas ferramentas que podem mesclar de forma híbrida, utilizando os meios digitais e tecnológicos, até a possibilidade de mecanismos tradicionais:

> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje, (MORAN, 2017, p. 24)

Estabelecer metodologias ativas no processo do ensino e da aprendizagem é fundamental ao pensar um ensino prático, voltado para empoderamento e emancipação social através da busca por resolver problemas que se aproximam das contradições reais. No entanto, as práticas educacionais de metodologias ativas não avançaram tanto para a esfera da avaliação.

Para além de números, as avaliações são fundamentais para nortear o trabalho dos professores no cotidiano da sala de aula. Através delas, busca-se identificar as lacunas da aprendizagem, as demandas apresentadas pelos alunos e, ainda, analisar as metodologias utilizadas pelos professores (Hoffman, 1994). Tal como as metodologias ativas no processo de ensino, podem ser exploradas diferentes formas de avaliações, inclusive 'avaliações ativas', cada uma com objetivos específicos e direcionados para dar oportunidade para que os alunos possam explorar as possibilidades que atestam seu conhecimento sobre determinado assunto. Seja de forma escrita ou oral, prático ou teórico. Avaliar é testar (Both, 2008, p.34). Testar é verificar a eficácia de uma determinada ação, no caso, a prática educativa. Portanto, da mesma forma como é incentivado e, até mesmo cobrado, criatividade nos métodos de ensino, também poderia haver diferentes formas de comprovar o conhecimento do educando no seu processo de formação.

Ao longo do período letivo são esperadas a realização de atividades práticas como metodologias avaliativas, com elas, os estudantes podem aplicar o conhecimento adquirido através da ação. Desde a construção de maquetes, cartazes, mapas temáticos, exposições de painéis, espaços de debates e apresentação de seminários são espaços importantes para identificar o desempenho dos estudantes ao longo da jornada em busca do saber. As variações dos instrumentos de avaliação almejam explorar as diversas habilidades e

aptidões adquiridas, sejam elas de cunho prático, sejam elas de cunho analítico ou crítico. E ainda, a versatilidade das avaliações podem sugerir situações de conflitos semelhantes aos embates sociais, aos enfrentamentos de ideias, a capacidade argumentativa e a reconstrução de pensamentos que antes, advindos de um contexto cultural, foram formulados.

Para compreender melhor este percurso recorremos à Both (2008, p 34b) que distingue dois termos fundamentais para a rotina escolar: a avaliação e a verificação. Para o autor, avaliar compõe o processo, e a avaliação, propriamente dita, não esgota as possibilidades de verificar algo em sua completude. Sendo assim, verificar está ligado ao ato de constatar.

A este arcabouço de possibilidades avaliativas, compreendemos as avaliações internas, elaboradas por cada professor, baseadas conforme condução e compreensão de perfil das turmas, das particularidades dos alunos, respeitando os limites cognitivos, explorando as potencialidades. Acompanhando processos de experimentação das práticas docentes, incitando o desenvolvimento das relações humanas, do pensamento crítico e a atuação dos estudantes enquanto sujeitos formadores e transformadores.

3 METODOLOGIA ATIVA E AVALIAÇÕES NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Milton Santo (2008) em seus estudos sobre o espaço geográfico os segmentou em dois grupos: sendo o primeiro, denominado por Santos como fixos, seria o grupo das coisas, os naturais e as construídas pelo homem; no segundo grupo, denominado de fluxos, compreendemos as relações humanas com o primeiro grupo. Neste segundo agrupamento, busca-se, através da compreensão da complexidade das relações sociais, estabelecer conexões entre o desenrolar das práticas de dominação dos recursos e das relações humanas em contextos de dominação e exploração. Com isso, o espaço geográfico é a materialização da interação entre os dois grupos organizados por Santos, e por tanto, amplamente dinâmico.

> Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam. (SANTOS, 1997, p. 50)

O fazer pedagógico no ensino da geografia pode seguir diferentes caminhos, a depender da forma como posicionamos a educação e o processo formativo. Em uma perspectiva de transmissão de conteúdo na relação professor-aluno, o que Freire chama de repositório, há apresentação de conceitos prontos, a memorização de fatos e formas geográficas e associação prática de fenômenos. Em outra perspectiva, é possível reposicionar professor e aluno em uma construção coletiva de saberes, em que, segundo Freire, em contraponto a este modelo tradicional, reconhece a possibilidade de professor e aluno aprenderem juntos, reformulando e aplicando conceitos em análises de busca de resolução para problemas reais ou fictícios. Neste sentido, se comparar o modelo tradicional e comercial de ensino, percebemos que a formação crítica comunga com a ideia de formação integral do estudante, de modo que a educação perdura ao longo de toda sua vida, independentemente do que ele fará com este aprendizado, do ponto de vista profissional e de mercado.

O fazer-se humano, dentro da perspectiva da formação humana, implica na habilidade de diferenciar-se dos animais pela capacidade de pensar e transformar o mundo de forma autocentrada. Na busca por qualificar este processo Gallo (2011) apresenta o conceito de maioridade como condição plena do uso da razão. Sendo assim, ao citar Kant, ele relaciona o sujeito emancipado pelo processo educativo:

> Assim, se é possível afirmar que o projeto moderno esteve centrado na constituição do sujeito político e do sujeito que conhece, também se pode dizer que o projeto moderno foi, em larga medida, um projeto de educação, de construção de sujeitos humanos que fossem capazes de forma autocentrada, agir no mundo para transformá-lo. (Gallo, 2011)

A utilização da geografia como ciência crítica para formação humana comunga com a ideia das constantes transformações sofridas pelo sujeito ao longo do desenrolar de sua vida. Para Faria (2008) o ensino da geografia deve estar atento aos movimentos humanos e as relações no espaço geográfico, observando as ações e consequências que impactam a vida.

> A Geografia vem ampliando sua esfera de conhecimentos e seus métodos de abordagem e isto faz com que seu objeto seja sempre revisto, atualizado e moldado de modo que venha a atender às constantes adaptações do estudo a este mundo que não cessa de se transformar. (FARIA, 2008, p. 215-216)

Portanto, a utilização de metodologias que posicione o estudante dentro do problema no qual ele precisa encontrar meios para apresentar uma solução, pode fomentar a busca curiosa do despertar-se humano, formulando e reformulando contextos dentro do processo das relações sociais que transformam o espaço geográfico. Neste sentido, cabe pensar no papel do professor neste processo. E quando fazemos isso, encontramos um paradoxo que deve ser balizado pela ética profissional.

Um dos elementos que acompanham o cotidiano dos professores é pensar as razões pelas quais se decide ensinar. É preciso compreender o papel da educação como arte do cultivo do humano, da emancipação, no qual o conhecimento é tido como sinônimo de liberdade (Zatti e Pagotto-Euzebio, pg 12), resistindo à lógica da educação como mero instrumento de gerar mão de obra qualificada e baixo senso de criticidade, certificada e validade pelos índices de qualidade comprovado por avaliações que merecem nosso ar de desconfiança. As políticas públicas voltadas à educação são cercadas de intenções de distintos setores sociais. Do ponto de vista internacional, o país precisa validar suas ações demonstrando qualidade efetiva das instituições educacionais, para garantir os investimentos e o ranqueamento positivo entre outras nações. Enquanto isso, a qualidade real está a serviço do quão produtiva é a massa de estudantes que saem dos bancos escolares. Neste sentido, Moura (2019) apresenta um duro parecer sobre a lógica de se formar para garantir a produtividade do sistema, subvertendo o que outrora seria a aquisição do saber e a busca pela verdade, instrumentos de enriquecimento e formação integral do indivíduo.

> Na sociedade atual, aquele que não produz o suficiente (do ponto de vista quantitativo) é tido como incompetente [...] O conhecimento, portanto, muda de valor, passando a ser considerado um objeto, um produto, uma mercadoria. (XAVIER; MOURA, 2019, p. 224).

Portanto, a geografia como ciência crítica, utilizando a abordagem didática de problema, estaria a serviço da revisão dos preceitos da educação, desafiando a lógica atual de modelar mentes a favor de um progresso libertário, em que o saber é medido pela capacidade de compreender a realidade, criticá-la e submeter-se a ela conforme os ditames sociais. Gallo (2012) classifica como deformação da educação, de modo que o estudante, em seu processo de formação humana é moldado ao desejo social de enquadramento, e o papel do professor e das instituições é de reprimir os ímpetos de buscar alternativas para

os problemas identificados a partir das relações de dominação do homem pelo homem, materializado no espaço geográfico.

4 AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA E O ENSINO DA GEOGRAFIA - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

> As diferentes modalidades de avaliação caracterizam-se por corresponder aos posicionamentos adotados para o direcionamento das convicções defendidas a respeito do papel do processo avaliativo no contexto de ensino-aprendizagem. (Goth, p69, 2018)

Pensar a educação no modelo de sociedade atual é um exercício de debruçar sobre os anseios inerentes ao sistema econômico vigente. O modelo de educação básica utilizado nas instituições brasileiras se pauta pelo objetivo de atingir elevados indicadores de qualidade, resultantes de provas objetivas que certifiquem a assimilação de conteúdos pelos estudantes. Neste sentido, para se comprovar que aprendeu sobre geografia é preciso que o estudante comprove em provas diretas a assimilação de conceitos e processos espaciais e temporais. No entanto, o peso do contraditório está no processo formativo, em primeiro lugar pelo entendimento de processo formativo mesmo, que se equivoca no entendimento do fim, uma vez que o processo de aprendizagem não se encerra nos anos escolares e não se limita aos livros didáticos. Em segundo lugar, pela própria lógica da educação cotidiana, que é insistentemente cobrado do professor a irreverência e versatilidade nas metodologias de ensino e aprendizagem, analisando os processos desenvolvidos pelos alunos.

O grande desafio é seguir as normativas e diretrizes que são impostas às instituições e seus profissionais, que devem cumprir e alcançar as metas apresentadas pelos governos. E mesmo que os processos formativos, levando em consideração a prática e o exercício de pensar a sociedade de forma crítica, propor e criar caminhos para os problemas reais e fictícios, o que conta, no final, é o quanto será comprovado, através das provas, que o aluno aprendeu dos estudos feitos.

Relacionar os processos de formação humana com o desenvolvimento de metodologias ativas através do método problema, é uma possibilidade interessante de dar consequência às avaliações. Hoffmann apresenta a necessidade de avaliação consciente, planejada, justamente por entender que o ser humano em processo de desenvolvimento

possui processos diferenciados, e os caminhos da formulação de uma ideia, uma hipótese, é reflexo da sua formação. Também Freire reflete a respeito de considerar os processos que construíram e constroem o pensamento e a trajetória do indivíduo até o ponto onde está. Por fim, a educação precisa ser vista como instrumento emancipatório, libertador e contínuo, tal qual é a vida e as transformações do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

BOTH, Ivo José. Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. ed.2. Curitiba: Ibpex, 2008.

CARVALHO, J.I. F., MENEZES, L.S. M. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. Revista Ensino de Geografia (Recife) V. 4, N°. 3, 2021. Disponível em: <Vista do Algumas reflexões sobre metodologias de ensino de Geografia para a Educação Básica (ufpe.br)>

CASSOL, R., MUSSOI, E. M., CIROLINI, A., MOTA, P. N. METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA : 4º SEMESTRE. 1. ed., UFSM, Santa Maria -RS, 2005. Disponível em: <MEG.pmd (ufsm.br)>

FARIA L.R. Resenha do Livro de Milton Santos. A Natureza do Espaço: espaço e tempo, razão e emoção. In: Caminhos de Geografia. Uberlândia v. 9, n. 26 set., 2008 p. 215 -226.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* E-book Kindle. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALLO, Silvio. EDUCAÇÃO, DEVIR E ACONTECIMENTO: PARA ALÉM DA UTOPIA FORMATIVA. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 26, n. especial, p. 41-72 - 2012. ISSN 0102-6801

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção - da pré-escola à universidade. 4. ed., Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.* São Paulo: Cortez, 2011.

MANFIO, V. O encontro entre Geografia e Educação pode mudar o espaço vivido? Revista Ensino de Geografia (Recife) v. 4 n. 3 . 2021

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQRP5c4LBvN4pgPpwJ/

O encontro entre Geografia e Educação pode mudar o espaço vivido? | Revista Ensino de Geografia (Recife) (ufpe.br)>

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. 2. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SANTOS, M. A natureza do espaço, técnica e tempo, emoção e razão. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. Por uma Geografia Nova. 6. ed., São Paulo: ed USP, 2008.

RIBEIRO, M. C. M.A.; CATRINCK, I. M. O. PAULO FREIRE E O PENSAMENTO EDUCACIONAL PROGRESSISTA BRASILEIRO: ataques do Escola sem Partido. Revista Teias vol.22 no.67 Rio de Janeiro out./Dez 2021 Epub 14-Fev-2023. Disponível em: <PAULO FREIRE E O PENSAMENTO EDUCACIONAL PROGRESSISTA BRASILEIRO: ataques do Escola sem Partido (fcc.org.br)>

ZATTI, V., PAGOTTO-EUZEBIO, M.S. EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade. São Paulo: FEUSP, 2022

NEIDSON, N.. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educ. Soc. 22 (76) • Out 2001. dISPONÍVEL EM: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQRP5c4LBvN4pgPpwJ/>

NOFFS, N.A., SANTOS, S.S. O DESENVOLVIMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS EDUCACIONAIS. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p.1837-1854out./dez.2019. Disponível em: <Vista do O DESENVOLVIMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS EDUCACIONAIS (pucsp.br)>

SILVA, J. L. B, IARA B. N. S. METODOLOGIAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA - EM BUSCA DE SENTIDOS E POSSIBILIDADES

DOSSIÊ: Interseccionalidade e Educação: Desafios para Pensar a Educação Escolar. Revista de Estudos Interdisciplinares. Vol. 5. 2023. Disponível em: <METODOLOGIAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM BUSCA DE SENTIDOS E POSSIBILIDADES | Revista de Estudos Interdisciplinares (ceeinter.com.br)>

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

XAVIER, M.P.S, Evangelista, A. M. O CONCEITO DE ESPAÇO GEOGRÁFICO NA TRAJETÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: NOTAS PARA DISCUSSÃO. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias Universidade Estadual de Campinas.SP, 2019. Disponível em: <rpessina,+518_528_Xavier_Evangelista.pdf>

Sobre a autora

Fátima Daniela Carvalho de Sousa

Estudante de Mestrado na Universidade Estadual de Minas Gerais

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

DISRUPÇÃO TECNOLÓGICA E POLITICA NA EAD
ESUD | CIESUD
21º Congresso Brasileiro de Enino Superior a Distância
10º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA E PROPOSIÇÃO DE AÇÕES CONTINUADAS

Tânia da Silveira Foletto
Universidade do Estado de Santa Catarina

Cléia Demétrio Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO. Este relato de experiência apresenta a ação de extensão "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", realizada a distância, com o objetivo de promover a formação continuada de professores da educação básica para atuação em salas de aula comuns. Fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015), a iniciativa buscou responder à necessidade de formação docente frente às demandas da inclusão escolar. A metodologia envolveu a oferta de curso formativo, com conteúdo voltado à prática pedagógica inclusiva e uso de recursos virtuais de aprendizagem, articulando ensino, pesquisa e extensão. O público abrangeu professores, acadêmicos e demais profissionais da educação, contando com apoio de parcerias institucionais. Os resultados evidenciam o fortalecimento da prática inclusiva, a valorização da extensão universitária como espaço de formação e a proposição de novos cursos e reafirma o compromisso da universidade com a educação escolar como um direito de todas as pessoas.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Especial e Inclusiva. EaD. Políticas Públicas.

ABSTRACT. This experience report presents the university extension initiative "Special Education from the Perspective of Inclusive Education," conducted remotely, with the aim of promoting continuing professional development for basic education teachers to work in regular classrooms. Grounded in the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (2015), the initiative sought to address the need for teacher education in response to the demands of school inclusion. The methodology involved offering a training course whose content focused on inclusive pedagogical practice and the use of virtual learning resources, integrating teaching, research, and extension. The target audience included teachers, university students, and other education professionals, supported by institutional partnerships. The results show the strengthening of inclusive practice, the recognition of university extension as a space for professional development, and the proposal of new courses; they also reaffirm the university's commitment to school education as a right of every person.

Keywords: Continuing Professional Development. Special and Inclusive Education. Distance Education. Public Policies.

RESUMEN. Este relato de experiencia presenta la acción de extensión universitaria "Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva", realizada a distancia, con el objetivo de promover la formación continua de docentes de la educación básica para su desempeño en aulas comunes. Fundamentada en la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008) y en la Ley Brasileña de Inclusión (2015), la iniciativa buscó responder a la necesidad

de formación docente ante las demandas de la inclusión escolar. La metodología implicó la oferta de un curso formativo, con contenidos orientados a la práctica pedagógica inclusiva y al uso de recursos virtuales de aprendizaje, articulando docencia, investigación y extensión. El público abarcó docentes, estudiantes universitarios y otros profesionales de la educación, contando con el apoyo de alianzas institucionales. Los resultados evidencian el fortalecimiento de la práctica inclusiva, la valorización de la extensión universitaria como espacio de formación y la proposición de nuevos cursos, y reafirman el compromiso de la universidad con la educación escolar como un derecho de todas las personas.

Palabras clave: Formación continua. Educación Especial e Inclusiva. Educación a Distancia (EaD). Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui-se como uma abordagem ética, social e legal, essencial para a construção de uma sociedade equitativa. Mais do que garantir a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns, ela exige uma reestruturação do sistema educacional, abrangendo aspectos estruturais, metodológicos e, sobretudo, a formação docente (Sassaki, 2006). Trata-se de assegurar a cada indivíduo o direito inalienável à educação, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da condição humana.

No Brasil, a inclusão escolar vem sendo consolidado progressivamente, por meio da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito universal à educação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) destinou capítulo específico à Educação Especial, reforçando a responsabilidade do Estado. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) redefiniu o público-alvo da modalidade, orientando os sistemas de ensino a garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes no ensino comum. Essa política também introduziu diretrizes como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade universal e a formação continuada dos professores.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) consolidou esses avanços ao reafirmar a educação como direito humano fundamental, em consonância com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil com força constitucional. Nessa perspectiva, a acessibilidade assume caráter multidimensional: arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, curricular e atitudinal. Entre essas, a acessibilidade curricular destaca-se por exigir estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam a participação plena no processo educativo.

Dados recentes reforçam a relevância desse compromisso. O Censo Escolar (INEP, 2022) registrou cerca de 1,3 milhão de matrículas de estudantes público da Educação Especial na Educação Básica. Contudo, apenas 36% estavam vinculados ao AEE, revelando a insuficiência do suporte especializado e a necessidade de preparar todos os professores para atuar em salas heterogêneas. Nesse contexto, a formação continuada constitui requisito central para efetivar a inclusão.

Foi nesse cenário que se estruturou o curso "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", ofertado na modalidade a distância pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em parceria com a CAPES/UAB. Seu objetivo foi suprir lacunas formativas, qualificando professores da Educação Básica para lidar com a diversidade escolar. A iniciativa, realizada no âmbito da extensão universitária, buscou instrumentalizar os educadores com fundamentos teóricos e práticas inclusivas, ampliando seu repertório para garantir o direito à aprendizagem de todos. O relato dessa experiência insere-se no eixo "Formação Docente para Atuação na EaD", apresentando seus resultados, desafios e possibilidades de continuidade como modelo de ação universitária em prol da inclusão escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

O processo de construção de uma educação inclusiva passou, inevitavelmente, pela qualificação e ressignificação da práxis docente. Nesse cenário, a experiência formativa "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", ofertada pela UDESC em parceria com a CAPES/UAB, destacou-se como ação estratégica de extensão universitária. Concebida integralmente na modalidade de Educação a Distância (EaD), a iniciativa teve como público-alvo professores da Educação Básica atuantes em salas comuns, impactando diretamente 1.695 cursistas, organizados em 34 turmas. A proposta curricular, fundamentada nos princípios da inclusão e na pedagogia da autonomia (Freire, 1996), articulou teoria e prática ao longo de cinco módulos temáticos, priorizando a construção ativa de saberes.

Apesar de sua relevância, o percurso foi permeado por desafios típicos de programas de grande escala e da modalidade EaD, tais como instabilidade da plataforma tecnológica, índices de evasão, dificuldades de comunicação em ambientes virtuais e

sobrecarga de trabalho docente. A coordenação do curso, no entanto, manteve postura proativa, pautada na escuta ativa e em intervenções adaptativas, promovendo reuniões de alinhamento contínuas e ajustes pedagógicos que minimizaram os impactos das dificuldades.

Os resultados revelaram-se expressivos, considerando que 447 cursistas concluíram a formação com apropriação significativa dos conteúdos e transformação em suas práticas pedagógicas. Muitos relataram mudanças profundas em planejamento, avaliação e interação com estudantes público-alvo da Educação Especial. Um dos impactos mais evidentes foi a ampliação da compreensão sobre os processos de alfabetização, reafirmando a necessidade de considerar as singularidades cognitivas, sensoriais, emocionais e socioculturais de cada estudante, em consonância com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998). Nesse sentido, o curso forneceu subsídios teóricos e metodológicos para que a alfabetização fosse tratada como direito inegociável, garantido por práticas pedagógicas democráticas e inclusivas.

A experiência consolidou o papel da universidade como elo transformador entre ciência e sociedade. Através da extensão universitária, promoveu-se não apenas a atualização de saberes docentes, mas também a conscientização sobre os direitos educacionais e o fortalecimento da escola inclusiva como espaço de cidadania. Além disso, incentivou-se o trabalho colaborativo entre educadores, ampliando redes de apoio e práticas pedagógicas humanizadas.

Com base nesses aprendizados, delineou-se a proposição de um curso de extensão ampliado, também intitulado *"Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva"*. Estruturado em 120 horas, organizadas em quatro módulos (Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão; Desenvolvimento Humano e Aprendizagem; Currículo, Tecnologias e Práticas Inclusivas; e Recursos e Materiais Inclusivos), o curso buscou aprofundar a indissociabilidade entre teoria e prática. Utilizou metodologias diversificadas, leitura de materiais acessíveis, estudos de caso, webconferências, atividades síncronas e assíncronas, com suporte de tutores qualificados, na proporção de um para 50 cursistas. Previu ainda recursos de acessibilidade, em conformidade com as diretrizes WCAG 2.1 e E-MAG, e a meta de alcançar 5.000 professores, abrangendo os 295 municípios catarinenses.

A legitimidade do projeto fortaleceu-se por uma rede de parcerias internas e externas. Internamente, contou com laboratórios e núcleos como o Multi.Lab.EHAD, o Profei, o NAE, o LabDH, o LEdI e o NEAB, que contribuíram com suporte técnico-pedagógico e logístico. Externamente, a articulação com consórcios municipais e órgãos de fomento ampliou o alcance da formação, levando conhecimento universitário a diferentes regiões do estado. Essa cooperação interinstitucional consolidou a proposta como modelo de ação em rede.

O curso reafirmou ainda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Demo, 2000). No ensino, qualificou currículos de licenciaturas ao possibilitar aproveitamento de créditos e experiências práticas. Na pesquisa, abriu campo para a produção de dissertações, artigos e relatórios técnicos a partir dos dados coletados e da interação com milhares de educadores. Na extensão, cumpriu seu papel social ao responder a uma demanda urgente da sociedade: a formação docente para a inclusão.

Em síntese, a experiência formativa demonstrou que iniciativas universitárias de grande alcance podem contribuir de modo decisivo para a democratização da educação. Ao instrumentalizar professores com referenciais teóricos e metodológicos, o curso não apenas respondeu às diretrizes legais da inclusão (Brasil, 2008; Brasil, 2015), mas também promoveu práticas pedagógicas orientadas por ética, solidariedade e cidadania. O fortalecimento dessa proposta evidenciou o compromisso da universidade pública em atuar como agente de transformação social, reafirmando a centralidade da formação continuada para efetivar o direito de todos à educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa do curso *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* reafirma a relevância de iniciativas que aproximam professores da educação básica das discussões contemporâneas sobre diversidade, acessibilidade e inclusão. Os desafios, como instabilidade tecnológica e necessidade de mediação pedagógica mais próxima, foram incorporados como aprendizados, resultando em aprimoramentos significativos, com recursos acessíveis e acompanhamento qualificado.

O curso destaca-se por articular teoria e prática, abordando Direitos Humanos, Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologias Assistivas, oferecendo aos educadores ferramentas concretas para promover ambientes que valorizem estilos,

ritmos e singularidades dos estudantes, com especial atenção à alfabetização de pessoas com deficiência. A integração com laboratórios, grupos de pesquisa e instituições parceiras amplia seu alcance e legitimidade, consolidando-o como referência em formação continuada. Mais que uma oferta de capacitação, o projeto se configura como ação transformadora da universidade pública, fortalecendo o compromisso com uma escola inclusiva que assegure participação plena, desenvolvimento integral e cidadania ativa a todos, em consonância com a Agenda 2030 da UNESCO e as políticas nacionais de inclusão.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no mundo globalizado**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022**. Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022. Acesso em: 25 jul. 2025.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobre os autores

Cléia Demétrio Pereira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação (PPGInfo/UDESC), licenciada em Matemática - habilitação em Física (1989). Especialista em Estatística e Modelagem Quantitativa (UFSM, 1996). Servidora pública UDESC e Coordenadora de tutoria EAD no Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva CAPES/UAB. .

E-mail: tania.foletto@udesc.br

Cléia Demétrio Pereira
Doutora em Ciências da Educação (Universidade do Minho, 2019), Mestra em Educação (UFSC, 2010), Pedagoga (UNISUL/2002) e Letras (UNIMES/2012). Professora Associada da UDESC/CEAD. Atua no curso de Pedagogia e nos programas de pós-graduação: Especialização em Educação Inclusiva; Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI/UDESC) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC). Coordenadora de área do PIBID.
E-mail: cleia.demétrio@udesc.br

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.

A EXPERIÊNCIA DA UFMG EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PERSPECTIVAS FUTURAS

Vilma Lúcia Macagnan Carvalho
Universidade Federal de Minas Gerais

Ana Carolina Correia Almeida
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO. Este relato surge da nossa atuação como gestoras da Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital da UFMG. Esta diretoria é o resultado de um processo de consolidação do caminho institucional de desenvolvimento da Educação a Distância na UFMG. Ele começa com a criação de uma Assessoria de Educação a Distância em 1998, ligada à Reitoria. Com a ampliação da oferta de cursos EaD, sobretudo os de graduação, esta assessoria é substituída pela criação do Centro de Apoio à Educação a Distância/CAED em 2003, que passou a ser vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. Após 25 anos de experiência com os cursos EaD e da atuação do CAED na UFMG, o ensino a Distância passou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI de 2018-2023, situação que foi repetida no PDI de 2024-2029, sendo neste último, ressaltada a importância da definição de uma Política de Educação a Distância para a UFMG. Já em 2024, em função da ampliação da oferta de cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e de Extensão, e também da publicação da Política Nacional de Educação Digital em 2023, foi criada a Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital/DEDD, vinculada à Reitoria da UFMG.

Palavras-chave: Institucionalização. EaD. Universidade. PDI.

1 INTRODUÇÃO

A primeira experiência em Educação a Distância desenvolvida pela UFMG aconteceu a partir de 1975 quando o Centro de Ensino de Ciências e Matemática - CECIMIG, da Faculdade de Educação, desenvolveu um projeto de EaD denominado “Atividades Matemáticas que educam” (Corradi et al. 2019). Segundo esses autores, em 1996 com a implantação da Cátedra da UNESCO de Formação Docente na Modalidade a Distância, foi possível ampliar projetos de pesquisa e extensão relacionados ao tema na UFMG, que resultou no desenvolvimento de metodologias de produção e avaliação de materiais didáticos e ambientes virtuais de aprendizagem, além da formação de tutores para esta modalidade. No final da década de 1990, a Faculdade de Educação também foi a responsável pela oferta de um Curso de Especialização em Informática na Educação, integrante do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).

Como resultado dessas iniciativas, em 1998 foi criada a Assessoria de Educação a Distância da UFMG, vinculada à Reitoria (Resolução Complementar CEPE nº01/1998). No entanto, a ampliação do quadro de ofertas EaD, com o Curso "Redigir" da Faculdade de Letras em 1999, do "Projeto Veredas" da Faculdade de Educação em 2002 e da Especialização "A Formação de Educadores da Saúde", da Faculdade de Enfermagem também em 2002, já sinalizava a necessidade da criação de uma estrutura de apoio maior. Em reconhecimento da modalidade EaD como inovadora no processo de ensino e aprendizagem e de ampliação do acesso à educação superior pública, de qualidade e gratuita na formação discente também no ensino da Graduação, foi criado em 2003 o Centro de Apoio à Educação a Distância – CAED, mais tarde regularizado pela Portaria do Reitor nº115 de 18/11/2010. Essa portaria vincula o novo centro à Pró-Reitoria de Graduação, com a finalidade de articular, estruturar e implantar a modalidade de educação a distância na UFMG nos cursos de graduação.

Nos anos seguintes o CAED assessorou a Reitoria e as Unidades Acadêmicas no credenciamento e oferta dos primeiros cursos de graduação nessa modalidade, junto ao Ministério da Educação (MEC). As primeiras turmas iniciaram em 2007 através do Programa Pró-Licenciatura com os Cursos de Química e Ciências Biológicas. Em 2008, já com a atuação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, além desses cursos, foram ofertados também os de Pedagogia e Geografia e, em 2009, o de Matemática. Também em 2009 a UFMG passou a colaborar com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), ofertando cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização tendo como foco professores da Educação Básica dos sistemas públicos de educação.

Desde então, o CAED ampliou sua atuação na UFMG, coordenando e assessorando o desenvolvimento de cursos de pós-graduação e de extensão a distância, além da oferta de novas turmas de graduação dos cursos já em andamento. Segundo Corradi et al. (2019), em 2017 tínhamos 80 cursos ofertados, 315 turmas, 76.382 vagas ofertadas, 39.651 alunos formados, sendo cerca de 1.000 deles em cursos de graduação.

O CAED também passou a desenvolver estudos e pesquisas sobre EaD; capacitar profissionais envolvidos com a modalidade; promover a articulação da UFMG com os polos de apoio presencial e outras instituições de nível superior por meio de projetos de extensão como o Aproxime-se; assessorar, produzir e editar materiais didáticos impressos e digitais sobre essa modalidade; além de gerir os recursos financeiros dos

cursos alocados sob forma de Termos de Execução Descentralizados - TEDs, provindos da adesão aos Editais UAB/Capes para fomento de cursos de graduação e especializações.

Em função de sucessivos contingenciamentos financeiros ocorridos por parte do Governo Federal a partir de 2014, a publicação de novos Editais pela UAB/CAPES foi reduzida e os vigentes eram regidos por valores defasados de custeio e bolsas. A publicação de novas Diretrizes Nacionais Curriculares da Graduação em 2015 e em 2019 demandou um trabalho de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos, dificultando ainda mais a manutenção das ofertas e, assim, a participação da UFMG foi reduzida. Em 2018 ocorreu a oferta das últimas turmas do Curso de Química e Ciências Biológicas, permanecendo após 2022, as ofertas de Especializações e de cursos de Extensão.

2 A INSERÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO PDI DA UFMG

A consolidação da atuação do CAED ao longo dessa história proporcionou a inserção de um item específico sobre a Educação a Distância no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFMG para o período de 2018-2023, constituindo um grande avanço em seu processo de institucionalização. Além disso, as novas Normas Gerais da Graduação, que passaram por revisão e foram publicadas em 2018 (Resolução CEPE nº 01/2018 de 20/02/2018), passaram a considerar especificidades verificadas nos cursos EaD.

Com a Resolução CEPE UFMG nº 13 de 11/09/2018, a UFMG regulamentou a utilização da EaD nos cursos presenciais de graduação, na proporção de até 20%. Segundo a resolução, pelo menos 80% (oitenta por cento) da carga horária total requerida para a integralização curricular do curso deverá ser desenvolvida presencialmente.

Esta resolução veio regulamentar na UFMG uma discussão anterior, resultante das Portarias MEC nº 2.253 de 2001, nº 4.059 de 2004, nº 1.134 de 2016 e nº 1.428 de 2018. Embora as três primeiras determinavam o limite de até 20% de carga horária EaD para os cursos presenciais, a Portaria de 2018 ampliou esse percentual para 40%, sendo flexibilizado e reforçado em 2019 com a Portaria MEC 2.117.

A decisão de estabelecer até 20% de carga EaD nos cursos de graduação presenciais da UFMG permitiu que o CAED ampliasse sua área de atuação, oferecendo o apoio necessário também a essas disciplinas em diferentes cursos. No entanto, em

virtude da suspensão das atividades presenciais em 2020 pela pandemia da COVID-19, a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e depois, do Ensino Híbrido Emergencial (EHE), no período de 2020 e 2021, trouxe a oportunidade de ampliação ainda maior das atividades acadêmicas a distância na UFMG.

No período de 2020 a 2022 o CAED exerceu atuação fundamental nos Seminários de Integração Docente promovidos pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino - GIZ/PROGRAD, dando o suporte tanto tecnológico como pedagógico por já possuir a expertise necessária à divulgação, transmissão e mediação com o público durante a transmissão dos eventos. Devido ao grande sucesso atingido, o Integração Docente continua ocorrendo semestralmente e integra o calendário institucional do GIZ/PROGRAD.

Nesse período de pandemia, o CAED também empreendeu parcerias com diversos Programas de Pós-Graduação da UFMG para a realização de processos seletivos virtuais atendendo, deste modo, não só a necessidade do momento, mas também o alcance de um público nacional e internacional para esses programas, que continuou necessário mesmo após a normalização das atividades pós-pandemia.

O exercício do ERE e do EHE até a retomada do ensino presencial consolidaram uma experiência compulsória de ensino mediada por tecnologias, gerando expressivas mudanças nas interações de ensino e aprendizagem. A experiência antes restrita aos docentes dos cursos de Graduação, Especialização ou Extensão a distância, ou ainda de disciplinas dos cursos presenciais que utilizavam os 20% da carga horária à distância permitida pela Resolução nº 13/2018, foi estendida a todos os cursos e níveis de ensino em tempo recorde.

Mesmo após a COVID-19, com a retomada completa do ensino presencial, incorporar as experiências bem-sucedidas de ensino a distância nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, dentro do limite da carga horária regulamentada pela UFMG, são ações ainda atuantes.

Assim, todas essas mudanças apontaram para a necessidade de definição de uma Política de Educação a Distância para a UFMG. Ao mesmo tempo, a publicação da Lei 14.533 de 11/01/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital – a PNED, veio trazer a preocupação com o amplo uso e as possibilidades de interação digital por parte das populações mais vulneráveis, incluindo crianças, adolescentes, pessoas com

deficiências ou mobilidade reduzida. A PNED foi estruturada em quatro eixos: 1. A inclusão digital; 2. A educação digital escolar; 3. A capacitação e especialização digital; 4. A pesquisa e desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Através do desenvolvimento dos quatro eixos nos diferentes níveis de ensino, do básico ao superior, a PNED pretende aprimorar não só o acesso da população brasileira aos recursos e ferramentas digitais como também as boas práticas no ambiente digital.

Neste sentido, o PDI da UFMG para o período de 2024-2029 insere a Educação Digital e a Educação a Distância como Políticas Acadêmicas Institucionais. Ao tratar do Projeto Pedagógico Institucional, o PDI ressalta a necessidade de consolidação dos programas em educação a distância como instrumento de disseminação do acesso à formação superior qualificada e a promoção da educação digital, em sintonia com as transformações digitais da sociedade contemporânea como aspectos que irão contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem e de novos perfis de egressos.

O PDI coloca duas perspectivas para a consolidação da Educação Digital e a Distância na UFMG, a criação de uma Diretoria em substituição ao CAED e a publicação de uma Resolução que estabeleça de forma clara a Política Institucional.

Assim, em 23/04/2024 foi criada a Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital – DEDD como Órgão Auxiliar da Reitoria, em substituição ao Centro de Educação a Distância – CAED (Resolução Complementar 01/2024 de 23/04/24).

A Portaria nº 4152, de 13 de maio de 2024 estabelece a estrutura organizacional e as competências da Diretoria de Educação a Distância e Educação Digital. A principal alteração verificada em sua estrutura foi a criação de um Conselho Consultivo para dar suporte institucional às suas decisões, e uma das principais atribuições deste Conselho é a de apresentar para a Reitoria uma proposta de Política de Educação a Distância e Educação Digital para a UFMG.

Entendendo que esta política será executada por diferentes atores da Universidade, o Conselho Consultivo conta com a representação das quatro Pró-Reitorias Acadêmicas: PROGRAD, PRPG, PRPQ e PROEX. Também estão representados dois membros de Programas e Projetos Especiais ligados à EaD na UFMG.

Quando a oferta desses cursos envolve fomento externo, seja através da UAB/CAPES ou de outras Instituições, além do cumprimento das exigências do trâmite

acadêmico interno, há que se considerar as exigências contidas nos diferentes editais, contratos e convênios estabelecidos por essas instituições de fomento, que podem diferir dos procedimentos e prazos instituídos pela UFMG. Da mesma forma, a oferta interna de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* ou de Extensão, implica no atendimento às regras contidas na Resolução 13/2023 do Conselho Universitário da UFMG.

3 PERSPECTIVAS PARA A AMPLIAÇÃO DO PROCESO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFMG

A Política de Educação a Distância vem sendo uma preocupação das IFES há muitos anos. As mais antigas e objetivas datam dos anos 2000, como a exemplo da Resolução nº 01/2004 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia, e a Portaria GR nº 1502/2012 da Universidade Federal de São Carlos. As duas IFES definiram desde o início as normas para o desenvolvimento das atividades de EaD.

Outras universidades, a exemplo da UFMG, desenvolveram de forma gradual os mecanismos de oferta de cursos em EaD, culminando com estudos que visavam a definição das diretrizes de suas Políticas de Educação a Distância. Entre elas estão a Universidade Federal de Juiz de Fora (2019) e a Universidade Federal de Goiás (2023). Outro exemplo interessante constitui a Universidade Federal do Cariri, criada em 2013, onde o processo institucional se deu ao contrário, com a realização do estudo detalhado do panorama da EaD nas demais instituições de ensino superior brasileiras, principalmente as mais novas, para embasar sua política de EaD junto aos órgãos colegiados superiores e sua apresentação aos docentes da instituição (2017).

O documento elaborado pela UFG “Diretrizes da EAD: subsídios e reflexões para a institucionalização da Educação a Distância na UFG” (2023) apresenta que, em geral, a Política de Educação a Distância deve conter os princípios de acessibilidade, inclusão, direito dos estudantes, transparência, benefícios no processo de ensino e aprendizagem e superação de desafios impostos à modalidade. A Política também deve definir um plano de ação que inclua: ações de impacto imediato; ações de desenvolvimento e infraestrutura; capacitação; melhoria de serviços; inovação; gestão.

Diferentes autores como Plat (2009), Kesar e Sam (2012), Tolbert e Zucker (1999 apud Ferreira e Carneiro, 2015), citados no documento da UFG, consideram três fases distintas no processo de institucionalização de uma Instituição de Ensino Superior.

Na primeira fase, considerada a de mobilização, iniciam-se as primeiras conversas, planos de ação e forças-tarefa para viabilizar a oferta de cursos EaD a nível das Unidades Acadêmicas. A segunda fase é marcada pelas discussões colegiadas em órgãos superiores para colocar em prática programas e estruturas, com criação da infraestrutura necessária e criação de incentivos. Na última fase, as rotinas acadêmicas próprias da EaD são incorporadas na programação organizacional da instituição, com o estabelecimento de normas claras.

O processo de institucionalização da EaD na UFMG, como já abordado anteriormente, vem de longa data, de forma gradual e contínua. A oferta dos diferentes cursos de Graduação EaD introduziu novas rotinas e adequações nos prazos e sistemas internos. A utilização do Moodle e do Minha UFMG desde o início e a substituição gradual das atividades do Colegiado Especial de Educação a Distância pela incorporação das rotinas acadêmicas nos Colegiados de Cursos presentes nas Unidades Acadêmicas, reforçaram a necessidade de adequações nas Normas Gerais da Graduação, que já vinham sendo discutidas no âmbito geral da Universidade. Da mesma forma, as Pró-Reitorias Acadêmicas também passaram a reconhecer as especificidades dos cursos EaD, procurando estender sempre que possível as mesmas oportunidades aos discentes vinculados aos polos de educação a distância, limitadas pelo tipo de fomento externo, seja ele vindo da UAB/CAPES ou de outras instâncias institucionais. Exemplo disso constituem as bolsas de Monitoria da PROGRAD e bolsas de extensão da PROEX, concedidas aos alunos de graduação EAD da UFMG.

No entanto, alguns indicadores apontados no estudo da UFG ainda não foram alcançados na UFMG, como: ausência de recursos para EaD na Matriz Orçamentária; oferta de cursos próprios em EaD; estabelecimento de política de formação continuada para a EaD, que evite o desenvolvimento de projetos e ações aleatórias, desvinculadas do contexto institucional; política de avaliação contínua dos indicadores para institucionalização e desenvolvimento da EaD com maior qualidade. Estes, constituem desafios a serem avaliados pelo Conselho Consultivo para a proposição da Política de EaD e Educação Digital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível pensar atualmente na possibilidade de ofertas de cursos EaD próprios da instituição, que possam atender à demanda de um perfil discente que necessita de inclusão seja por motivos pessoais, de acessibilidade ou financeiro. Neste caso, outros desafios são impostos como a definição da mediação/tutoria institucional no processo de ensino e aprendizagem; o incentivo à pesquisa e inovação na EaD, com orçamentos próprios para a modalidade; extensão das políticas de apoio estudantil equivalentes à dos estudantes nas modalidades presenciais e outros.

Neste sentido, a proposta de uma Política de Educação a Distância e Educação Digital vem consolidar o caminho institucional já percorrido e definir outras possibilidades de aperfeiçoamento de desenvolvimento da EaD e Educação Digital na UFMG.

REFERENCIAS

Corradi, W. et al. Programa Aproxime-se: ações da Educação a Distância que promovem a vivência universitária. In: Corradi, W. et al. (org.) **Extensão Universitária na EAD: desafios e experiências da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019, p. 95-114.

LIMA, D. e BANDEIRA, W. (org.) **Diretrizes da EAD: subsídios e reflexões para a institucionalização da Educação a Distância na UFG**. Goiânia: Ciar/UFG, 2023.

Licença de acesso livre

A **ESUD** | **CIESUD** | **SIGATEC** utiliza a Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional, pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.