

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO  
GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO  
REGIONAL  
MESTRADO E DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL  
AREA DE CONCENTRAÇÃO: PLANEJAMENTO E GESTÃO  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS, PLANEJAMENTO  
URBANO E GESTÃO DO TERRITÓRIO**

**NOME: IVANI SCHUSTER**

**PROFESSORES E TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**PROFESSORES E TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Regional, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Planejamento Urbano e Gestão do Território da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Regional.

**Discente:** Ivani Schuster

**Orientador:** Professor Dr. Nelson José Thesing

Catálogo na Publicação

**S395P**

**SCHUSTER, IVANI.**

Professores e tutores na educação a distância: perspectivas e desafios em uma Universidade pública / Ivani Schuster. – Ijuí, 2025.

145 f. ; il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Desenvolvimento Regional.

“Orientador: Prof. Dr. Nelson José Thesing”.

1. Educação pública. 2. Ambientes virtuais. 3. Inclusão. 4. Mediação pedagógica. I. Thesing, Nelson José. II. Título.

Cristina Libert Wiedtkenper  
CRB 10/2651

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Regional - Doutorado Área de Concentração: Planejamento e Gestão  
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Planejamento Urbano e Gestão do Território

**PROFESSORES E TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**IVANI SCHUSTER**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese elaborada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Desenvolvimento Regional

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Nelson José Thesing – Orientador PPGDR/Unijuí Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí/RS

---

Prof. Dr. Pedro Luís Büttgenbender – Avaliador Interno PPGDR/Unijuí Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí/RS

---

Prof. Dr. Tarcísio Dorn de Oliveira – Avaliador Interno PPGDR/Unijuí Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí/RS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Elaine Conte - Avaliadora Externa Programa Pós-Graduação em Educação e no PPG em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle

---

Prof. Dr. Klever Efrain Naranjo Borja - Professor da Escuela Politecnica Nacional del Ecuador

Ijuí, 18 de setembro, 14h30min, 2025 (RS)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pergunta 1: Qual é a formação acadêmica mais elevada? .....	43
Figura 2 - Pergunta 2: Há quantos anos você trabalha como tutor na modalidade EaD?.....	44
Figura 3 - Pergunta 3: Qual é a sua área de atuação principal?.....	45
Figura 4 - Pergunta 4: Quais são as principais ferramentas digitais que você utiliza no apoio aos estudantes?.....	46
Figura 5 - Pergunta 5: Com que frequência você realiza interações diretas com os estudantes? .....	47
Figura 6 - Pergunta 6: Você se sente preparado para utilizar as ferramentas digitais no suporte aos alunos?.....	48
Figura 7 - Pergunta 7: Como você avalia o nível de engajamento dos estudantes nas atividades propostas?.....	49
Figura 8 - Pergunta 8: Quais são as maiores dificuldades que você encontra ao apoiar estudantes no EaD?.....	50
Figura 9 - Pergunta 9: Quais métodos de comunicação você considera mais eficazes para interagir com os alunos?.....	51
Figura 10 - Pergunta 10: Na sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos tutores na educação a distância?.....	52
Figura 11 - Pergunta 11: Você sente que tem o suporte necessário da instituição para realizar seu trabalho como tutor?.....	53
Figura 12 - Pergunta 12: Qual é o seu nível de satisfação com o papel de tutor na modalidade EaD?.....	53
Figura 13 - Pergunta 1: Qual é a sua formação acadêmica mais elevada?.....	75
Figura 14 - Pergunta 2: Quantos anos de experiência você possui em Educação a Distância?76	
Figura 15 - Pergunta 3: Em qual área você leciona predominantemente?.....	77
Figura 16 - Pergunta 4: Como você avalia a infraestrutura tecnológica da instituição na Educação a Distância?.....	78
Figura 17 - Pergunta 5: Quais ferramentas digitais você mais utiliza em suas aulas da EaD? (Marque as que mais utiliza).....	79
Figura 18 - Pergunta 6: Você considera que possui suporte técnico adequado para utilizar as tecnologias na EaD?.....	80
Figura 19 - Pergunta7 .....	80
Figura 20 - Pergunta 8: Quais desafios você percebe em relação à interação com os estudantes	

na EaD? (Marque as mais importantes).....	81
Figura 21 - Pergunta 9: Com que frequência você realiza atividades síncronas (aulas ao vivo) com os alunos?.....	82
Figura 22 - Pergunta 10: Quais são, na sua opinião, os principais desafios na modalidade na EaD?.....	83
Figura 23 - Pergunta 11: Você acredita que a Educação à Distância é igualmente eficaz em comparação presencial?.....	84

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Gerações da EaD .....	25
Quadro 2 - Articulação entre gerações da EaD, desafios contemporâneos e recomendações.....	99
Quadro 3 - Matriz de perfis e práticas de professores e tutores na EaD.....	109
Quadro 4 - Quadro geral de síntese da tese .....	123
Quadro 5 - Objetivos × Limitações × Propostas futuras para a EaD.....	124

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVALIAD – Avaliação da Educação à Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEaD – Núcleo de Educação à Distância

PNEAD – Política Nacional de Educação à Distância

SEAD – Secretaria de Educação à Distância

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNB – Universidade de Brasília

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico esta Tese, com todo o meu amor e gratidão, aos meus filhos, Melissa Schuster e Claudio Schuster Lopes Junior, que são a razão da minha força e perseverança. Cada passo desta jornada foi trilhado pensando em vocês, no exemplo que desejo ser e no futuro que sonho construir ao seu lado.

Ao meu orientador, professor Dr. Nelson José Thesing, minha profunda admiração e agradecimento. Sua paciência, sabedoria e capacidade de tornar simples até os mais complexos enigmas do conhecimento foram fundamentais para que eu não desistisse, mesmo nos momentos mais difíceis, sua orientação foi uma luz em meio às incertezas.

Agradeço, com sincero apreço, a todos os professores que me acompanharam ao longo desta trajetória acadêmica, os integrantes da Banca de Defesa da Tese Dr. Pedro Luís Büttenbender, Prof. Dr. Tarcísio Dorn de Oliveira, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Conte Correio e Prof. Dr. Klever Efrain Naranjo Borja, que sempre se manifestaram de forma generosa, contribuindo com seus olhares atentos e saberes críticos para a concretização deste sonho: a conquista do meu título de Doutora.

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Incentivo Educacional da UFRGS” ou “This study was financially supported by the Programa Incentivo Educacional da UFRGS”

A todos, minha eterna gratidão

## RESUMO

A Tese analisa a Educação a Distância (EaD) em uma universidade pública do Rio Grande do Sul a partir da perspectiva de professores e tutores, compreendidos como atores centrais do processo educativo. Parte do pressuposto de que, quando organizada como política pública, a EaD pode democratizar o acesso ao ensino superior, especialmente para sujeitos que vivem distantes dos grandes centros. Para demonstrar isso, o estudo — de natureza aplicada, abordagem qualitativa e carácter descritivo-exploratório — articulou revisão bibliográfica e documental a um estudo de caso, desenvolvido com questionários online respondidos por 19 professores e 15 tutores, cujas respostas abertas foram submetidas à análise temática. O referencial teórico-metodológico afasta a ideia de EaD seja vista como mera solução técnica ou versão empobrecida do presencial e a insere em um projeto de educação nacional que requer estrutura institucional, políticas de formação e valorização, uso de plataformas síncronas e assíncronas e, sobretudo, atuação crítica dos profissionais. Nesse contexto, professores e tutores são entendidos como atores políticos e culturais: mediam conteúdos, tecnologias e metodologias, constroem comunidades de aprendizagem e precisam ler criticamente os sentidos atribuídos à modalidade. Assim, mais do que “fazer a plataforma funcionar”, trata-se de avaliar continuamente processos, intenções e resultados. Os dados evidenciam que esses profissionais exercem funções pedagógicas, metodológicas e tecnológicas, promovendo mediação ativa, acompanhamento sistemático dos estudantes e avaliação formativa e colaborativa. Destacam-se como condições essenciais: formação continuada, trabalho em rede, mediação próxima e estímulo ao pertencimento e ao protagonismo discente. Contudo, emergem tensões entre o que desejam (inclusão, flexibilidade, inovação) e o que vivenciam (sobrecarga, falta de suporte, necessidade de ampliar infraestrutura). Daí a crítica central: a EaD só cumprirá sua função social — reduzir desigualdades regionais e sociais e formar cidadania crítica, participativa e inclusiva — se for acompanhada de investimento público e planejamento institucional que reconheçam a complexidade do trabalho docente e tutorial. Conclui-se que EaD deve ser tratada como modalidade autônoma e dinâmica, capaz de impulsionar práticas pedagógicas baseadas em interação, colaboração e protagonismo discente. Por isso, participantes da pesquisa propõem substituir “Educação a Distância” por “Aprendizagem em Rede”, por representá-la de forma mais coerente com a lógica conectiva, colaborativa e descentralizada da produção de conhecimentos em múltiplos tempos e espaços.

**Palavras-chave:** Educação pública; ambientes virtuais; inclusão; mediação pedagógica.

## ABSTRACT

The Thesis analyzes Distance Education (EaD) at a public university in Rio Grande do Sul from the perspective of professors and tutors, understood as central actors in the educational process. It is based on the premise that, when organized as a public policy, Distance Education can democratize access to higher education, especially for individuals who live far from major urban centers. To demonstrate this, the study—applied in nature, qualitative in approach, and descriptive-exploratory in character—combined a bibliographical and documentary review with a case study conducted through online questionnaires answered by 19 professors and 15 tutors, whose open responses were subjected to thematic analysis. The theoretical-methodological framework rejects the notion of Distance Education as a merely technical solution or a diminished version of face-to-face education, situating it instead within a national education project that requires institutional structures, policies for professional development and recognition, the use of synchronous and asynchronous platforms, and, above all, the critical engagement of educators. In this context, professors and tutors are understood as political and cultural actors: they mediate content, technologies, and methodologies; build learning communities; and must critically interpret the meanings attributed to the modality. Thus, more than simply “making the platform work,” their role involves continuously evaluating processes, intentions, and outcomes. The data indicate that these professionals perform pedagogical, methodological, and technological functions, promoting active mediation, systematic student support, and formative and collaborative assessment. Essential conditions highlighted include continuing education, networked work, close mediation, and incentives for student belonging and agency. However, tensions emerge between what they desire (inclusion, flexibility, innovation) and what they experience (overwork, insufficient support, and the need for expanded infrastructure). Hence the central critique: Distance Education will only fulfill its social role—reducing regional and social inequalities and fostering critical, participatory, and inclusive citizenship—if accompanied by public investment and institutional planning that recognize the complexity of teaching and tutoring work. The study concludes that Distance Education should be treated as an autonomous and dynamic modality capable of fostering pedagogical practices based on interaction, collaboration, and student agency. For this reason, the participants propose replacing the term “Distance Education” with “Networked Learning,” so it more accurately reflects the connective, collaborative, and decentralized logic of knowledge production across multiple times and spaces.

Keywords: Public education; virtual learning environments; inclusion; pedagogical mediation.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1. TEMA.....	17
1.2. PROBLEMA.....	18
1.3. OBJETIVOS.....	18
<b>1.3.1. Objetivo Geral</b> .....	<b>18</b>
<b>1.3.2. Objetivos Específicos</b> .....	<b>18</b>
1.4. JUSTIFICATIVA.....	19
<b>1.4.1. Dimensão da Pesquisadora</b> .....	<b>19</b>
<b>1.4.2. Dimensão da Linha de Pesquisa</b> .....	<b>19</b>
<b>1.4.3. Dimensão do Programa</b> .....	<b>20</b>
<b>1.4.4. Dimensão da Sociedade</b> .....	<b>20</b>
<b>1.4.5. Síntese Integradora</b> .....	<b>20</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
2.1 A PRIMEIRA GERAÇÃO.....	26
2.2 SEGUNDA GERAÇÃO.....	28
2.3. TERCEIRA GERAÇÃO.....	31
2.4. QUARTA GERAÇÃO.....	33
2.5. QUINTA GERAÇÃO.....	35
<b>3. CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	<b>38</b>
3.1. EPISTEMOLÓGICOS E ONTOLÓGICOS.....	38
3.2. QUANTO A NATUREZA E ABORDAGEM.....	38
3.3. QUANTO AOS PROCEDIMENTOS.....	41
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	<b>43</b>
<b>4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS TUTORES</b> .....	<b>43</b>
<b>4.1.1. Pergunta 1: Qual é a formação acadêmica mais elevada?</b> .....	<b>43</b>
<b>4.1.2 Pergunta 2: Há quantos anos você trabalha como tutor na modalidade EaD?</b> .....	<b>44</b>
<b>4.1.3. Pergunta 3: Qual é a sua área de atuação principal?</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1.4. Pergunta 4: Quais são as principais ferramentas digitais que você utiliza no apoio aos estudantes?</b> .....	<b>46</b>
<b>4.1.5. Pergunta 5: Com que frequência você realiza interações diretas com os estudantes?</b> .....	<b>47</b>
<b>4.1.6. Pergunta 6: Você se sente preparado para utilizar as ferramentas digitais no suporte aos alunos?</b> .....	<b>48</b>

4.1.7. Pergunta 7: Como você avalia o nível de engajamento dos estudantes nas atividades propostas?.....	49
4.1.8. Pergunta 8: Quais são as maiores dificuldades que você encontra ao apoiar estudantes no EaD?.....	50
4.1.9. Pergunta 9: Quais métodos de comunicação você considera mais eficazes para interagir com os alunos?.....	51
4.1.10. Pergunta 10: Na sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos tutores na educação a distância?.....	52
4.1.11. Pergunta 11: Você sente que tem o suporte necessário da instituição para realizar seu trabalho como tutor?.....	53
4.1.12. Pergunta 12: Qual é o seu nível de satisfação com o papel de tutor na modalidade EaD?.....	53
4.1.13. Pergunta 13: Em sua opinião, o que poderia ser feito para aumentar o engajamento dos alunos na modalidade EaD?.....	54
4.1.14. Pergunta 14: Quais sugestões você aponta para melhorar o apoio e a infraestrutura fornecida aos tutores?.....	61
4.1.15. Pergunta 15: Descreva experiências ou desafios específicos que você acredita ser importante compartilhar para o desenvolvimento da EaD.....	66
4.1.16. Pergunta 16: Qual sua perspectiva frente ao ensino e aprendizagem em uma Universidade Pública?.....	70
4.1.17. Pergunta 17: Poderias evidenciar novos papéis dos Tutores na Educação à Distância.....	72
4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS JUNTO AOS PROFESSORES .....	75
4.2.1. Pergunta 1: Qual é a sua formação acadêmica mais elevada?.....	75
4.2.2. Pergunta 2: Quantos anos de experiência você possui em Educação a Distância? .....	76
4.2.3. Pergunta 3: Em qual área você leciona predominantemente?.....	77
4.2.4. Pergunta 4: Como você avalia a infraestrutura tecnológica da instituição na Educação a Distância?.....	78
4.2.5. Pergunta 5: Quais ferramentas digitais você mais utiliza em suas aulas da EaD? (Marque as que mais utiliza).....	79
4.2.6. Pergunta 6: Você considera que possui suporte técnico adequado para utilizar as tecnologias na EaD?.....	80
4.2.7. Pergunta 7: Como você avalia a interação dos estudantes nas atividades propostas	

na EaD?.....	80
4.2.8. Pergunta 8: Quais desafios você percebe em relação à interação com os estudantes na EaD? (Marque as mais importantes).....	81
4.2.9. Pergunta 9: Com que frequência você realiza atividades síncronas (aulas ao vivo) com os alunos?.....	82
4.2.10. Pergunta 10: Quais são, na sua opinião, os principais desafios na modalidade na EaD?.....	83
4.2.11. Pergunta 11: Você acredita que a Educação à Distância é igualmente eficaz em comparação presencial? .....	84
4.2.12. Pergunta 12: Qual é o nível de satisfação com o trabalho na modalidade da EaD? .....	85
4.2.13. Pergunta 13: Em sua opinião, quais estratégias poderiam ser adotadas para melhorar o engajamento dos alunos na EaD?.....	85
4.2.14. Pergunta 14: Quais sugestões você aponta para melhorar a infraestrutura e o suporte para a Educação à Distância?.....	93
4.2.15. Pergunta 15: Podes compartilhar experiências ou insights que você considera relevante para o sucesso da EaD?.....	101
4.2.16. Pergunta 16: Qual sua perspectiva como agente do processo educativo, frente ao ensino e aprendizagem, em uma Universidade Pública?.....	112
4.2.17. Pergunta 17: Poderias evidenciar novos papéis dos professores na Educação à Distância?.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	131

## 1.INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa como a modalidade de Educação a Distância (EaD) se apresenta na perspectiva de professores e tutores, agentes do processo educativo, em uma universidade pública no Rio Grande do Sul. Considerando esse objetivo, a investigação recorre a Maia e Mattar (2007, p. 6) para a compreensão da EaD enquanto “[...] uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”, ou seja, professores e tutores que atuam nessa modalidade são agentes do processo educativo e não precisam compartilhar o mesmo tempo e espaço para que o objetivo — a aprendizagem — ocorra. No entender de Cordeiro (2020), o processo de Educação a Distância faz uso das tecnologias como ferramentas de ensino, reconfigurando as práticas de ensinar e aprender diante dos desafios de uma nova realidade que afetou diretamente a educação. Assim, a EaD passa a contar com um conjunto de ferramentas que amplia o acesso à educação, favorecendo o uso de tecnologias de informação e comunicação. O Relatório da ABED (2019) apresenta a EaD como um processo de interação entre professores, tutores e estudantes. Corroboram essa definição Pimentel e Gomes (2019), ao apontarem a articulação indispensável de um ambiente de interação entre professor, tutor e estudantes — síncrona e assíncrona — para criar condições que favoreçam a aprendizagem para além da sala de aula, permitindo aos alunos estudar e interagir fora dos portões físicos da universidade, com acesso em múltiplos espaços. Almeida (2003) ressalta que, em ambientes digitais e interativos de aprendizagem, o processo educacional exige organização e planejamento para propor atividades e contar com professores que atuem como mediadores e orientadores; um caminhar educativo que ofereça informações e incentive pesquisas e reflexões sobre conceitos e práticas, propiciando aprendizagem significativa tanto no campo profissional quanto no exercício da cidadania.

Portanto, com o avanço das tecnologias, é possível constituir a EaD em um ambiente favorável de aprendizagem, sem impedimentos quando comparado ao ensino presencial (Bacich; Moran, 2018). Além disso, o uso de novas TICs torna-se indispensável para a construção de novos conceitos, baseada no uso de computador e internet, fortalecendo caminhos na EaD por meio de inovações e soluções que beneficiem os envolvidos no processo (Sá Filho; Machado, 2003), associando-se a outros recursos para formar um ambiente de aprendizagem rico e flexível. Podem-se destacar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como espaços em que os estudantes encontram variadas ferramentas e um conjunto de recursos que contribuem para o ensino-aprendizagem. São ambientes digitais, mediados pelas

tecnologias de informação e comunicação, que atribuem ao professor o papel de mediar e oportunizar a aprendizagem (Veloso; Silva, 2020).

A Educação a Distância apresenta elevado grau de independência entre professores/tutores e estudantes no processo educativo, visível na flexibilidade de tempos e espaços de uso das tecnologias — o que não significa que a EaD seja uma modalidade recente. Para Maia e Mattar (2007, p. 21), suas raízes remontam aos primórdios da escrita: “A partir da invenção da escrita, a comunicação liberta-se no tempo e no espaço. Com a escrita, não é mais necessário que as pessoas estejam presentes, no mesmo momento e local, para que haja comunicação”.

Moore e Kearsley (2011) apresentam o processo de maturação da EaD em cinco etapas: Correspondência; Transmissão por rádio e televisão; Universidades abertas; Teleconferência; e Internet/web. Ao cotejar as conquistas da EaD no Brasil com as experiências internacionais, observam-se diferenças importantes. No contexto brasileiro, registra-se certa demora na adoção institucional da modalidade. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi “[...] criada em 2005 e oficializada pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, como consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, estados e municípios, coordenado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação” (Maia; Mattar, 2007, p. 43), impulsionando o avanço das tecnologias e consolidando a EaD como modalidade de ensino.

No processo de consolidação, a avaliação é também um eixo central do trabalho de professores e tutores, criando condições para feedback formativo e ambientes de diálogo. Topping (2009) indica que processos avaliativos, além de fortalecerem a solidariedade entre docentes e tutores, podem melhorar a qualidade da aprendizagem. Nesse contexto, a EaD estabelece interações entre estudantes, professores e tutores, fortalecendo a comunidade de aprendizagem e mitigando o isolamento discente (Wen; Tsai, 2006).

Segundo Nicol, Thomson e Breslin (2014), a participação em comunidades de EaD oferece múltiplas perspectivas no percurso formativo, aproxima os integrantes e eleva o comprometimento. A eficácia da avaliação entre pares depende de fatores como preparação dos estudantes, clareza de critérios e suporte contínuo dos professores; ademais, professores e tutores também se beneficiam de avaliação discente. Na EaD, a tecnologia desempenha papel relevante no suporte à avaliação. Plataformas digitais (sistemas de gerenciamento de aprendizagem) facilitam a coleta, distribuição e análise de avaliações, permitindo implementação mais eficiente (Van Gennip; Segers; Tillema, 2010). Não obstante, é fundamental que os educadores considerem os desafios do uso dessas tecnologias, assegurando privacidade e equidade nas avaliações.

A modalidade EaD no Brasil contou com iniciativas da UAB e passou a ser reconhecida como alternativa importante nas políticas públicas, formalizando-se na sociedade brasileira. Paralelamente, incorporou um conjunto de TICs que respondem à expansão da educação superior. Nesse processo, sobressaem os papéis desempenhados por professores e tutores. A Educação a Distância, em uma universidade pública do Rio Grande do Sul, na perspectiva de professores e tutores, centraliza seu foco nos estudantes e orienta-se pela legislação atualizada e por programas de formação continuada de docentes e tutores, visando promover educação de qualidade e inclusiva, alinhada às necessidades dos estudantes e da sociedade.

Entretanto, persistem desafios e oportunidades que requerem uma análise abrangente de suas múltiplas dimensões. Silva *et al.* (2022) discutem esses aspectos, destacando a importância de considerar características regionais e culturais do estado, promover inclusão e diversidade e adaptar conteúdos e recursos multimídia a diferentes públicos, tornando a EaD mais acessível e eficaz e centrada nas necessidades dos estudantes.

Assim, o papel de professores e tutores, no entender de Vergara (2006), é produzir informações e orientações essenciais. A adequação das respostas aos estudantes é fundamental, já que não há contato “olho no olho”; um dos papéis dos tutores é acompanhar e monitorar atividades acadêmicas, incluindo chats e fóruns de discussão. Nesse sentido, tutores e professores precisam de formação continuada para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, compartilhar reflexões e estimular trabalho coletivo com os estudantes.

### 1.1. TEMA

A pesquisa analisa a modalidade de Educação a Distância (EaD) na perspectiva de professores e tutores como agentes do processo educativo, enfatizando o desenvolvimento da autodisciplina e da responsabilidade na construção do conhecimento em ambientes online. Vergara (2006) distingue o professor, responsável pelo desenvolvimento de conteúdos, e o tutor, cuja função é incentivar e orientar os estudantes para a conquista educacional; ambos assumem papéis complementares que desafiam a melhoria contínua da aprendizagem.

Dessa forma, o tema centraliza-se na investigação da mediação pedagógica realizada por professores e tutores na Educação a Distância, visando promover a reflexão e o desenvolvimento do conhecimento pelos estudantes. De acordo com Tenório, Gonçalves e Tenório (2014), as mediações e as interações (síncronas e assíncronas) realizadas pelos tutores são fundamentais para o desenvolvimento discente em EaD, porque estimulam a autonomia e a colaboração — elementos essenciais para a construção do conhecimento no Ambiente Virtual

de Aprendizagem (AVA).

Em complemento, Vergara (2006) ressalta a importância da orientação precisa e do suporte contínuo de professores e tutores, incluindo o acompanhamento próximo de atividades acadêmicas por meio de chats e fóruns de discussão, de modo a constituir um ambiente favorável à EaD e potencializar a mediação entre os sujeitos do processo educativo. Assim, o tema articula papéis, mediações e interações como eixos estruturantes da qualidade na Educação a Distância.

## 1.2. PROBLEMA

Como professores e tutores, enquanto agentes do processo educativo, percebem e vivenciam a Educação a Distância em uma universidade pública?

## 1.3. OBJETIVOS

### 1.3.1. Objetivo Geral

Compreender a Educação à Distância, na perspectiva de professores e tutores, como agentes do processo educativo, em uma Universidade Pública

### 1.3.2. Objetivos Específicos

- . Analisar documentos oficiais para compreender os pressupostos das ações dos professores e tutores na modalidade da Educação à Distância;
- Identificar perfis e práticas dos professores e tutores na Educação à Distância;
- Averiguar as perspectivas de professores e tutores acerca da Educação à Distância;
- Evidenciar novos papéis dos professores e tutores na Educação à Distância.

## 1.4. JUSTIFICATIVA

### 1.4.1. Dimensão da Pesquisadora

A presente Tese é sustentada pela trajetória investigativa da doutoranda, que acumula experiência prévia no campo da Educação a Distância (EaD) em universidade pública do Rio Grande do Sul, com acesso qualificado ao contexto empírico, aos sujeitos e aos dados institucionais. A Dissertação de Mestrado (2022) sobre fatores de permanência na EaD forneceu base metodológica e analítica para aprofundar a compreensão de processos que incidem na qualidade e na continuidade dos estudos. Essa bagagem permite agora integrar de modo

sistemático as perspectivas de professores e tutores/mediadores, avançando do diagnóstico para a proposição de recomendações operacionais. Do ponto de vista epistemológico, a pesquisadora adota uma postura reflexiva e ética, reconhecendo-se como sujeito situado e mediado pelo contexto institucional, e assumindo a dupla responsabilidade de produzir conhecimento rigoroso e socialmente útil.

#### **1.4.2. Dimensão da Linha de Pesquisa**

A investigação se insere na linha de pesquisa à qual a Tese está vinculada, dedicada às relações entre políticas públicas, processos formativos e desenvolvimento regional. Ao tratar a EaD como política pública e não apenas como modalidade didático-tecnológica, o estudo analisa mediações pedagógicas (Tardif, 2014; Shulman, 1987; Behrens, 2007) e arranjos institucionais (formação continuada, avaliação, governança) como variáveis estratégicas para equidade e permanência estudantil.

Teoricamente, mobiliza a noção de professor como mediador de saberes e produtor de conhecimento (Tardif, 2014) e a base de conhecimento docente (conteúdo, pedagogia e contexto) como fundamento da mediação (Shulman), articulando-a à aprendizagem problematizadora e cidadã (Behrens, 2007). No plano prático, dialoga com Kenski (1998) e Mattar *et al.* (2020) ao compreender professores e tutores como agentes do planejamento, acompanhamento e avaliação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). A pesquisa também se ancora em estudos correlatos — como a Dissertação de Mariane Denise (2017) e a própria Dissertação da autora (2022) —, dos quais avança ao (i) integrar os papéis de docentes e tutores/mediadores; (ii) aprofundar as interações síncronas e assíncronas articuladas à avaliação formativa e presencial; e (iii) mapear condições institucionais (infraestrutura, suporte, dimensionamento do trabalho) que afetam qualidade e permanência.

#### **1.4.3. Dimensão do Programa**

Em alinhamento aos objetivos formativos do Programa de Pós-Graduação, a Tese oferece produtos acadêmico-técnicos transferíveis para políticas e gestão: (a) uma matriz analítica da mediação pedagógica em EaD (baseada em conteúdo–pedagogia–contexto e indicadores de interação/avaliação); (b) parâmetros de formação continuada para professores e tutores/mediadores, com foco em avaliação formativa, acessibilidade e desenho de atividades em AVAs; (c) protocolo de governança para cursos/programas (fluxos de decisão, papéis,

suporte e dimensionamento do trabalho); e (d) um painel de indicadores de qualidade e permanência (acadêmicos, pedagógicos e institucionais). Tais entregas fortalecem a vocação do Programa de produzir conhecimento de base científica com potencial de incidência em políticas institucionais e regionais, favorecendo a integração entre teoria, evidência empírica e prescrição.

#### **1.4.4. Dimensão da Sociedade**

No contexto contemporâneo de expansão do acesso, interiorização do Ensino Superior e exigências de equidade, a EaD tem relevância estratégica para democratizar oportunidades educacionais, especialmente para trabalhadores, populações do interior e grupos historicamente sub-representados. Ao compreender a EaD como política pública, a Tese contribui para aprimorar mecanismos de acessibilidade, inclusão digital, mediação docente de qualidade e avaliação formativa, impactando diretamente a permanência e o êxito estudantil. Os achados oferecerão subsídios para universidades públicas e redes parceiras no aperfeiçoamento de diretrizes, na qualificação do trabalho docente e tutorial e na alocação eficiente de infraestrutura e suporte, produzindo efeitos no desenvolvimento regional, na redução de desigualdades e na formação de cidadania crítica. Assim, a pesquisa reforça a responsabilidade social da universidade pública ao articular evidência científica à tomada de decisão.

#### **1.4.5. Síntese Integradora**

Em suma, esta Tese justifica-se pela trajetória investigativa consolidada; pela aderência teórico-metodológica à linha de pesquisa; pela coerência com as metas do Programa, por meio de produtos transferíveis; e pela pertinência social, ao qualificar a EaD como política pública orientada à qualidade, acessibilidade e permanência no ensino superior. Ao conectar base teórica (Tardif, 2014; Shulman, 1987; Behrens, 2007), evidências empíricas e prescrição institucional (Kenski, 1998; Mattar *et al.*, 2020; Denise, 2017; Dissertação da autora, 2022), o trabalho potencializa sua contribuição científica e social para a educação contemporânea.

## 2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

Esta secção sistematiza as características das cinco gerações da Educação a Distância (EaD), configurando-se como importante recurso didático e analítico. Registra-se a articulação entre as gerações da EaD e os desafios contemporâneos da modalidade, de modo a evidenciar sua aplicabilidade no contexto atual. Ainda, amplia o diálogo com autores nacionais e internacionais de referência na área, enriquecendo o quadro teórico-conceitual e permitindo maior comparabilidade com experiências globais. Realiza uma reflexão sobre a Educação a Distância durante a pandemia, destacando suas particularidades, desafios e soluções emergenciais, e contrastá-la com o cenário atual, marcado por práticas mais estruturadas e planejadas, de forma a evidenciar a evolução da modalidade e sua consolidação como estratégia pedagógica eficaz.

Este estudo se destaca por abordar a complexidade da EaD na perspectiva de professores e tutores, articulando análise crítica com um conjunto de contribuições científicas acumuladas ao longo do tempo. Parte-se de um olhar que ultrapassa a mera descrição dos fatos, buscando interpretar a realidade e identificar caminhos alternativos em uma sociedade — global e local — marcada por desigualdades sociais e regionais e por elevada concentração de renda, na qual a EaD pode configurar uma via relevante de formação e qualificação profissional. Ao sintetizar e examinar criticamente diferentes perspectivas, o estudo não apenas amplia o conhecimento sobre a modalidade, mas avalia sua eficácia e desafios em múltiplas dimensões: técnica, pedagógica, socioemocional e institucional. Trata-se, portanto, de um enfoque multidimensional que ilumina práticas educacionais, processos de mediação e condições de oferta nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

Como contextualização histórica, considera-se que a educação superior no Brasil recebeu marcos inaugurais com a ação jesuítica a partir de 1553 e, posteriormente, com a vinda da Corte Portuguesa (1808), quando se estruturaram cursos como Engenharia, Direito e Medicina (Marback Neto, 2007). Historicamente, o Estado exerceu forte tutela sobre o ensino superior (Cavalcante, 2000), com mudanças regulatórias significativas ao longo do século XX, notadamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No que concerne à EaD, há registros de experiências por correspondência já em 1833 (Alves, 2011; Maia; Mattar, 2007), o que evidencia que a separação temporal e espacial entre docentes e discentes não é fenômeno recente.

Do ponto de vista conceitual, Keegan (1990) identifica características estruturantes da EaD: comunicação de dupla via (com diálogo efetivo), uso de tecnologias (áudio, vídeo,

materiais digitais e impressos) para articular estudante e professor, planejamento institucional que sustente a aprendizagem e a separação entre docentes e discentes no processo de ensino. Em perspectiva complementar, Moore e Kearsley (2011) destacam que, embora a EaD amplie a flexibilidade de tempos e espaços, a interação significativa em AVAs — entre estudantes, professores e tutores — é condição essencial para a qualidade e o sucesso dos percursos formativos. Em síntese, ao manter o foco na mediação exercida por professores e tutores e ao ancorar a discussão em evidências históricas e teóricas, o estudo reforça a EaD como campo não neutro, cujos resultados educacionais dependem da qualidade das interações, do planejamento pedagógico e das condições institucionais que viabilizam o direito à educação em contextos desiguais.

Como observado por Santos *et al.* (2025, p.127), “ [...] A utilização de plataformas digitais e redes sociais para facilitar a interação entre os participantes tem se mostrado uma estratégia eficaz para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, favorecendo a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas”.

No contexto brasileiro, a Educação a Distância (EaD) tem sido amplamente explorada como estratégia de ampliação do acesso e de qualificação das práticas formativas, sobretudo em regiões historicamente afastadas dos grandes centros. Moran (2002), defende uma abordagem pedagógica diferenciada, ancorada na interatividade, na contextualização dos conteúdos e no desenvolvimento da autonomia discente, indicando que a efetividade da modalidade não se esgota em dispor de tecnologias, mas em reconfigurar a ação docente/tutorial. Em diálogo com essa perspectiva, Litto e Formiga (2009) analisam desafios e oportunidades da EaD no Brasil e destacam sua capacidade de ampliar o acesso ao ensino superior, desde que sustentada por planejamento cuidadoso e infraestrutura tecnológica compatível com as finalidades formativas. Historicamente, a modalidade passa a se fortalecer no início do século XX, quando iniciativas como a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), voltadas à educação popular por radiodifusão, inauguram um ciclo de experimentações que combinam difusão em massa e intencionalidade educativa (Alves, 2011).

A literatura é convergente ao afirmar que formação específica e competência digital são dimensões estruturantes da qualidade na EaD. Kenski (2004) sublinha que o desempenho docente em ambientes on-line demanda domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) articulado à mediação pedagógica, condição para que experiências de aprendizagem se tornem significativas e socialmente referenciadas. Esse entendimento se apoia em marcos regulatórios que atribuem parâmetros de oferta, qualidade e equivalência de diplomas em relação ao presencial, com destaque para a LDB e o Decreto nº 5.622/2005. Em

chave institucional e de política pública, Castanho e Castanho (2001) discutem credenciamento, garantia de qualidade e avaliação, enquanto Peters (2001) examina políticas e regulamentações que orientam a expansão sustentada da modalidade no país. O resultado é um campo diversificado e dinâmico, permanentemente tensionado por fatores pedagógicos, tecnológicos, regulatórios e sociais que exigem leitura crítica por parte de professores e tutores/mediadores.

Na visão teórica, a interação significativa e a presença docente/tutorial aparecem como condições decisivas. Moore e Kearsley (2012) propõem a teoria da transação, que equilibra autonomia discente, estrutura do curso e diálogo mediado — balizas que orientam o desenho de disciplinas e a atuação de professores e tutores. Em contribuição anterior, Moore (1989) organiza o planejamento e a avaliação em torno de contexto, conteúdo, processo e produto, oferecendo uma lente para avaliar coerência interna e aderência a objetivos. Garrison e Anderson (2003), por sua vez, sustentam o modelo de Comunidades de Investigação, no qual presenças cognitiva, social e docente se articulam para que a aprendizagem significativa emerja do diálogo crítico e colaborativo. Em sintonia, Moran, Masetto e Behrens (2013) defendem uma abordagem centrada no estudante, com trabalho colaborativo e mediação do conhecimento como núcleo da ação docente/tutorial.

A evolução da EaD pode ser lida em cinco gerações (Moore; Kearsley, 2011), cuja trajetória ajuda a compreender o lugar da mediação hoje. A 1ª geração (correspondência) apoia-se em materiais impressos e comunicação predominantemente unidirecional, com avaliação por atividades devolvidas; a 2ª (rádio e televisão) amplia o alcance, mas mantém interação limitada, em sintonia com experiências de educação popular como a Rádio Sociedade (1923); a 3ª (universidades abertas) institucionaliza a modalidade ao combinar envio de materiais e transmissões, inspirando, no Brasil, a criação e capilarização da UAB (2005/2006) (Maia; Mattar, 2007); a 4ª (tele/audioconferência) incrementa a bidirecionalidade e a presença pedagógica; e a 5ª (internet/web) consolida Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), interações síncronas e assíncronas, uso de multimídia e colaboração on-line. Essa transição do broadcast para a interação mediada reposiciona professores e tutores como agentes de planejamento, acompanhamento e avaliação formativa, com impacto direto no engajamento e na permanência.

A dimensão tecnopedagógica exige adaptação contínua de métodos e escolhas informadas de mídia. Bates (2015) recomenda que a seleção de tecnologias seja coerente com objetivos de aprendizagem, perfis dos estudantes e natureza do conteúdo, articulando custos, acessibilidade e potencial de engajamento. Bower (2016) sistematiza as affordances de ferramentas síncronas (webconferências, chats) e assíncronas (fóruns, repositórios),

vinculando-as a diferentes propósitos didáticos. Siemens (2005) destaca a personalização e a aprendizagem em rede (conectivismo) como resposta à abundância informacional e à fragmentação de contextos. Traxler (2009) evidencia a relevância do m-learning para mobilidade e acessibilidade, enquanto Oliver (2011) e Clark (2001) enfatizam que infraestrutura robusta e acesso equitativo são condições de base para qualquer inovação. Em aplicação prática, Almeida e Valente (2011) mostram o potencial de plataformas on-line e recursos multimídia para interações colaborativas, desde que articulados a mediação pedagógica consistente — isto é, professores e tutores/mediadores que transformam tecnologia em oportunidade de aprendizagem.

No plano do desenvolvimento profissional, a literatura converge sobre um arranjo que integra formação continuada, tutoria qualificada e avaliação da prática. Behar e Vendruscolo (2016) evidenciam que sistemas de tutoria e suporte ao aluno são decisivos para a qualidade; Salmon (2013) descreve a e-moderação como percurso de apoio progressivo, do acesso inicial à construção colaborativa do conhecimento; Vaughan *et al.* (2013) aprofundam o conceito de presença docente, compreendida como a criação de ambientes on-line acolhedores e desafiadores que favorecem motivação e participação ativa. Para fechar o ciclo, Palloff e Pratt (2007) e Heil (2023) defendem avaliação formativa e colaborativa da prática docente/tutorial, com feedback contínuo e ajustes pedagógicos. A base epistemológica dessa postura encontra respaldo no profissional reflexivo de Schön (1987) e na defesa de formação crítica e contextualizada em Preto e Riccio (2002), que inscrevem a docência online em contextos éticos, políticos e sociais concretos.

A qualidade na EaD também é uma construção regulatória e institucional. No Brasil, Martins (2017) mostra que o credenciamento e as avaliações periódicas do MEC contribuem para consolidar critérios reconhecidos de qualidade de ensino, enquanto Santos *et al.* (2021) analisam regulação e fiscalização da modalidade, defendendo investimentos em infraestrutura tecnológica e capacitação de profissionais para assegurar direitos estudantis e efetividade dos cursos. A pandemia de Covid-19 acelerou a adoção de práticas a distância em todos os níveis e tornou mais visíveis as desigualdades de acesso, ao mesmo tempo que evidenciou oportunidades de inovação; como consequência, reforçou-se a exigência de qualificação permanente de professores e tutores — pauta já indicada por Kenski (2004) e reiterada por Behar e Vendruscolo (2016). Essa experiência emergencial contrasta com o cenário atual, marcado por práticas mais estruturadas e planejadas, evidenciando a evolução da modalidade e sua consolidação como estratégia pedagógica eficaz.

Nesse cenário, a figura do professor/tutor ganha contornos próprios. Anderson e Dron

(2011) caracterizam o professor-guia como facilitador do processo, capaz de estimular participação, dar sentido pedagógico às interações e orquestrar tempos e espaços do AVA. Em paralelo, a literatura brasileira e internacional sublinha que o papel tutorial não é secundário, mas complementar e indispensável ao docente, sobretudo em contextos de alta heterogeneidade discente. Quando planejamento instrucional, mediação e avaliação formativa convergem, os resultados educacionais tendem a melhorar, como sugerem os modelos de Moore e Kearsley (2012) e de Garrison e Anderson (2003).

Integrando essas perspectivas, consolida-se um quadro analítico diretamente pertinente ao foco desta Tese: na perspectiva de professores e tutores/mediadores, a efetividade da EaD depende de interação significativa, presença docente/tutorial e avaliação formativa, condicionadas por infraestrutura, suporte institucional, governança e regulação capazes de garantir acesso, equidade e aprendizagem. nesta direção é importante ter presente os avanços das cinco gerações da EaD.

Assim, um quadro-síntese das cinco gerações da Educação a Distância constitui um recurso fundamental para compreender, de forma organizada, a evolução histórica, tecnológica e pedagógica da modalidade. Essa sistematização favorece escolhas mais adequadas de estratégias, linguagens e ferramentas, qualificando a mediação docente e fortalecendo a coerência entre objetivos formativos e práticas pedagógicas. Além disso, possibilita analisar criticamente os modelos em uso, identificando avanços, limites e desafios herdados de cada geração.

Quadro 1 - Gerações da EaD

Gerações	Características
<p><b>Primeira geração</b> Cursos por correspondência</p>	<p>Apareceu de maneira formal em meados do século XIX, impulsionada pelo aprimoramento dos meios de comunicação e transporte. Os interessados em estudar no trabalho ou em casa teriam pela primeira vez a oportunidade de obter instrução de um docente à distância.</p>
<p><b>Segunda geração</b> Novas tecnologias, mídias e universidades abertas:</p>	<p>O surgimento de novas mídias como o televisor, o rádio, os telefones, bem como as fitas de áudio e vídeo foram preponderantes para essa fase. Apareceu as IES abertas de ensino à distância, animadas pelo advento da Open University Britânica. As grandes universidades à distância começaram a se espalhar pelo mundo, instituições como a FernUniversität in Hagen na Alemanha; a Central Radio and TV University na China, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned) na Espanha e a Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) na França.</p>

<p><b>Terceira geração</b> EaD on-line</p>	<p>Pautada pelo uso da informática e da telefonia, do computador, que tem a capacidade de integrar texto, som e imagem, proporcionando o nascimento da EaD on-line. No ano de 1995, o desenvolvimento da internet marcou a EaD. O ambiente virtual de aprendizagem tornou-se realidade.</p>
<p><b>Quarta geração</b> Uso da teleconferência</p>	<p>Era marcada pela utilização da teleconferência, tecnologia que é pautada pela conferência simultânea à distância. Muito utilizada atualmente por diversos segmentos educacionais, especificamente aqui no Brasil, é manuseada pelos cursinhos preparatórios das mais diversas naturezas.</p>
<p><b>Quinta geração</b> Ensino por computador e Internet</p>	<p>Moore e Kearsley (2011) pontuam que esta fase é baseada em aulas virtuais, com uso intensivo de computador com acesso à internet. Diferentemente da terceira fase, esta etapa se utiliza de mecanismo de plataformas de vídeos dedicadas, faz uso também de chats simultâneos, e plataformas específicas para difusão de conteúdo.</p>

Fonte: Moore e Kearsley (2011)

## 2.1 A PRIMEIRA GERAÇÃO

A primeira geração da Educação a Distância (EaD), os cursos por correspondência, constitui um marco histórico decisivo, impulsionado pelo avanço dos meios de comunicação e do transporte ao longo do século XIX. Esse contexto possibilitou que pessoas sem acesso às instituições presenciais tradicionais recebessem instrução remotamente, respondendo a restrições de tempo, localização e recursos financeiros típicas da industrialização e da urbanização emergentes. Nessa moldura, a correspondência configurou uma estratégia viável de aprendizagem, substituindo a presença física por materiais impressos, tarefas devolutivas e trocas postais entre estudantes e instituições.

De acordo com Moore e Kearsley (2012), a formalização desse modelo remonta ao século XIX, com destaque para iniciativas pioneiras como a Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (SEAMC), criada em 1844, no Reino Unido, que reconheceu o potencial da EaD para atender às demandas da sociedade industrial nascente. Em perspectiva convergente, Simonson *et al.* (2019) salientam que o desenvolvimento do correio moderno e os avanços da impressão viabilizaram a produção em massa e a distribuição eficiente de materiais educativos (livros, lições e questionários), estruturando um circuito de ensino-aprendizagem assíncrono e geograficamente distribuído.

Na esfera pedagógica, a correspondência significou mais que logística: inaugurou uma reconfiguração da autoria do aprender. Para Keegan (1990), os cursos por correspondência

promoveram autonomia e autodisciplina, deslocando parte do controle do processo para o estudante. Garrison (1989) interpreta essa fase como precursora de práticas contemporâneas — do ensino on-line ao híbrido, pois consolidou o envio de conteúdos e a avaliação fora da sala de aula como rotinas legítimas. Em chave próxima, Holmberg (1989) enfatiza que a correspondência ampliou inclusão social, ao abrir oportunidades de estudo para quem enfrentava barreiras geográficas, econômicas ou sociais. No mesmo horizonte, Jarvis (2004) associa essa expansão ao fortalecimento da aprendizagem ao longo da vida, viabilizando requalificação e desenvolvimento contínuo de adultos após a educação formal inicial.

Essa primeira geração, entretanto, também expôs desafios. Como argumenta Peters (2001), os pioneiros lidaram com problemas de qualidade dos materiais, suporte ao estudante e avaliação, o que motivou processos de aperfeiçoamento didático e organizacional nas gerações seguintes.

Ainda assim, muitos de seus princípios estruturantes permanecem válidos: Moore e Kearsley (2011) observam que, apesar da evolução tecnológica, a separação temporal e espacial, a necessidade de estrutura e a centralidade do diálogo mediado continuam a orientar o desenho de experiências a distância. No recorte analítico de Guarezi e Matos (2012), a primeira geração pode ser caracterizada pelo uso da correspondência como mecanismo didático, com interação limitada e correção de atividades predominantemente por via postal — limitações que seriam gradualmente mitigadas quando novas mídias ampliassem o alcance e a bidirecionalidade.

No plano internacional, registros universitários indicam a adoção precoce da modalidade em Oxford e Cambridge (Reino Unido) por meio de cursos de extensão a distância a partir de meados do século XX; nos Estados Unidos, as universidades de Chicago e Wisconsin já ofereciam programas por correspondência em 1910; e na Austrália, a Universidade de Queensland estruturou um programa específico (Maia; Mattar, 2007). Nas primeiras décadas do século XX, a modalidade se difunde: a Austrália investe na formação de professores; a Nova Zelândia atende crianças e adolescentes impedidos de frequentar escolas presenciais; e experiências na Noruega e na URSS ampliam o repertório de formatos (Guarezi; Matos, 2012).

No Brasil, desde 1904, as Escolas Internacionais norte-americanas ofertavam cursos por correspondência voltados à empregabilidade (comércio e serviços), utilizando os Correios como canal logístico (Alves, 2009). Em 1939, surge o Instituto Monitor, com foco em formação profissional; e, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro, que populariza cursos elementares e médios a distância. Maia e Mattar (2007) situam esse período numa fase de crise e reformas da educação brasileira, em que a correspondência se tornou solução transitória e escalável. Guarezi

e Matos (2012) ressaltam que, por cerca de duas décadas, a dependência exclusiva do serviço postal restringiu interatividade e tempo de resposta, até a incorporação do rádio (e, depois, da televisão) ampliar o alcance e preparar a transição para a segunda geração.

Em síntese, a primeira geração legou ao campo da EaD um tripé ainda atual: acesso (superação de barreiras de tempo e espaço), autonomia (gestão do estudo pelo estudante) e estrutura (materiais e sequências didáticas claras). Ao democratizar oportunidades formativas e institucionalizar rotinas de ensino fora da sala de aula, os cursos por correspondência pavimentaram a evolução posterior — do broadcast radiofônico/televisivo às redes síncronas e assíncronas da web — e moldaram a compreensão contemporânea de que professores e tutores/mediadores precisam articular planejamento, mediação e avaliação para que a distância seja pedagogicamente superada.

## 2.2 SEGUNDA GERAÇÃO

A segunda geração da Educação a Distância (EaD) consolida-se, sobretudo a partir da década de 1960, quando a revolução tecnológica reconfigura o modelo educacional com o uso de rádio, televisão, fitas de áudio e telefone como mídias de transmissão, bem como com a institucionalização da modalidade no ensino secundário e superior (Guarezi; Matos, 2012). Esse ciclo é marcado pela criação de universidades abertas e pela expansão do ensino a distância em larga escala, tendo a Open University (Inglaterra), fundada em 1969, como referência internacional na transição da primeira para a segunda geração (Maia; Mattar, 2007).

A incorporação de novas mídias ampliou alcance e flexibilidade. Para Keegan (1983), tais tecnologias tornaram o modelo mais acessível e capaz de atender estudantes em diferentes regiões, inclusive no ensino superior. Exemplos emblemáticos incluem a Central Radio and TV University (China), que utilizou meios de comunicação de massa para democratizar o acesso, e, no contexto europeu, instituições como a FernUniversität in Hagen (Alemanha), citada por Holmberg (2005), a Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Espanha) e o Centre National d’Enseignement à Distance – CNED (França), todas estruturadas para operar programas de larga escala com apoio de mídia eletrônica.

Esse movimento não se resumiu à tecnologia: exigiu métodos e arranjos institucionais coerentes. Bates (2015) destaca a tecnologia educacional como um binômio meios + metodologia, isto é, dispositivos e sistemas só expressam seu potencial quando articulados a estratégias pedagógicas adequadas. Do ponto de vista organizacional, Moore e Kearsley (1999) enfatizam a necessidade de modelos sustentáveis de financiamento para garantir viabilidade

econômica em um cenário de competição e diversificação do ensino superior. No plano de políticas públicas, Daniel (2012) ressalta diretrizes inclusivas voltadas ao acesso equitativo, lembrando que universidades abertas costumam responder a demandas sociais por educação flexível e acessível.

Com a expansão, cresceram também as exigências de qualidade. Garrison (2000) sublinha a importância de padrões rigorosos e avaliação contínua para assegurar a credibilidade dos diplomas e a relevância dos programas a distância. Ao mesmo tempo, o fenômeno ganha escala internacional: Altbach e de Wit (2017) analisam a internacionalização do ensino superior e o papel das universidades abertas na cooperação acadêmica e na formação de redes globais. Já Dillenbourg (2018) discute a incorporação de aprendizagem adaptativa em ambientes virtuais, apontando para personalização crescente dos percursos formativos.

No âmbito teórico-pedagógico, a segunda geração reforça e atualiza fundamentos da EaD. Moore (1993) destaca a autonomia do estudante, requerendo estratégias que promovam autoaprendizagem e autodisciplina; Anderson (2008) evidencia a centralidade da interatividade e da comunicação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Vaughan et al. (2013) apresentam o modelo de Comunidades de Investigação, no qual interações sociais e cognitivas sustentam reflexão crítica e engajamento ativo. Em sintonia com o ethos “aberto”, Wiley e Hilton III (2018) discutem Recursos Educacionais Abertos e Práticas de Ensino Aberto como vetores de democratização do conhecimento e inovação pedagógica. No plano dos resultados, Means *et al.* (2013) reúnem evidências empíricas sobre eficácia da EaD, iluminando boas práticas e desafios persistentes.

A segunda geração também lança perspectivas futuras: Siemens (2014) propõe a aprendizagem conectada, valorizando conexões entre estudantes, docentes, instituições e recursos digitais; essa visão dialoga diretamente com a missão das universidades abertas de superar barreiras geográficas e sociais por meio de redes e colaboração. Em síntese, a segunda geração não se limita à adoção de novas mídias; ela implica transformação dos modelos educacionais, com destaque para flexibilidade, autonomia e interatividade, apoiadas por políticas, financiamento, qualidade e metodologias que sustentem a expansão com equidade e sustentabilidade.

Os estudos indicaram que os modelos pedagógicos para EaD convergem para uma estratégia metodológica que privilegia a centralidade das ações pedagógicas no discente, interação assíncrona no AVA, dialogicidade e integração teoria/prática em situações de aprendizagem. A base epistemológica subjacente aos modelos repousa na premissa de que o conhecimento é fruto das interações que acontecem no AVA (socioconstrutivismo). As conclusões encontradas não são exaustivas devido às limitações no número de bases consultadas. Sugerem-se pesquisas futuras

contemplando outras bases de dados e o lapso temporal do período pandêmico da COVID-19. (Assis; Aranches, 2021, p. 4).

A consolidação da segunda geração e sua transição para arranjos mais interativos evidenciam que a tecnologia só produz efeitos quando articulada à mediação e ao desenho pedagógico. Nesse sentido, Silva (2022) mostra que a integração de tecnologias digitais no Moodle facilita o ensino-aprendizagem e promove um ambiente mais interativo e colaborativo, contribuindo para engajamento, retenção e desempenho acadêmico. Embora o Moodle seja posterior às mídias de massa que marcam a segunda geração, seus achados dialogam com desafios já percebidos desde esse período: ampliar participação, qualificar feedback e reduzir evasão.

No contexto brasileiro, a base histórico-institucional que sustenta a expansão via rádio e, depois, televisão foi lançada no início do século XX. Alves (2009) registr que a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), iniciativa privada de educação popular por difusão, contribuiu significativamente para a EaD no país. Em 1937, a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação abriu caminho para programas educativos em rede nacional. Já em 1959, as escolas radiofônicas vinculadas à Diocese de Natal deram sustentação ao Movimento de Educação de Base (MEB), em parceria com a CNBB e o Governo Federal, ampliando o acesso formativo em regiões até então pouco atendidas (Alves, 2009).

Após cerca de quatro décadas de experiências radiofônicas, a televisão educativa emerge como vetor de massificação e diversificação de formatos. Amparado pelo Código Brasileiro de Telecomunicações (1967), que incentivou emissoras de rádio e televisão a incluir atividades educativas em sua programação, consolidou-se um ambiente fértil para iniciativas estruturantes. Como detalha Hermida (2010), destacam-se o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (1969) — prevendo o uso combinado de rádio, TV e outros meios —, o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL, 1972) e a teleducação por meio do Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ). Tais ações estabeleceram as bases para a expansão pública da EaD, com padrões de produção, distribuição e suporte que influenciam práticas vigentes.

Tomadas em conjunto, essas iniciativas ilustram como a segunda geração, apoiada em mídias de difusão e arranjos institucionais específicos, criou as condições estruturais para a escalabilidade dos programas a distância e antecipou preocupações que reaparecem em ambientes virtuais contemporâneos: interatividade significativa, acompanhamento tutorial, feedback formativo e governança voltada à qualidade. É nesse fio histórico que se compreende a passagem do broadcast (rádio/TV) para ecossistemas digitais (como o Moodle analisado por

Silva, 2022), nos quais professores e tutores/mediadores seguem sendo centrais para traduzir potencial tecnológico em aprendizagem efetiva.

### 2.3. TERCEIRA GERAÇÃO

A terceira geração da Educação a Distância (EaD) consolida-se a partir dos anos 1990, quando redes de computadores e sistemas de conferência passam a mediar a interação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem (Guarezi; Matos, 2012). Na descrição de Maia e Mattar (2007, p. 22), essa etapa incorpora videotexto, microcomputador, multimídia, hipertexto e redes de computadores, caracterizando a EaD on-line. Impulsionada pela informática e pela telefonia, essa fase desloca o modelo da mera distribuição de conteúdos para experiências interativas e multimodais, integrando texto, som e imagem (Moore; Kearsley, 2012).

A popularização da internet em 1995 é um marco. Obras Como Waterhouse (1997) (*The On-line Learning Handbook: Developing and Using Web-Based Learning*) e Parker (1998) (*The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning*) Explora as possibilidades educationist da web para o Ensino remoto. Nesse cenário, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) tornam-se realidade, oferecendo espaços para interação, compartilhamento de recursos e colaboração; em Anderson (2008) (*Theory and Practice of On-line Learning*), esses arranjos sustentam comunidades de aprendizagem on-line e ampliam a presença docente/tutorial.

Essa geração também prepara a transição para o blended learning: Garrison (2008) (*Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*) discute a integração planejada de momentos presenciais e on-line, combinando interação face a face com a conveniência e a acessibilidade digital. Na educação de adultos, Kidd e Chen (2010) (*Online Education and Adult Learning*) reforçam a centralidade da autonomia e da personalização, enquanto Palloff e Pratt (2003) (*The Virtual Student*) delineiam o perfil do estudante virtual e estratégias para engajamento e sucesso em cursos on-line.

No plano teórico, Siemens (2005) apresenta o conectivismo como teoria adequada à era digital, destacando redes, conexões e navegação crítica em fluxos informacionais dinâmicos. Em diálogo com a transformação institucional, Davidson (2017) (*The New Education*) discute como reimaginar estruturas e práticas do ensino superior para um mundo em constante mudança. Do ponto de vista do design e da docência, Bates (2015) (*Teaching in a Digital Age*) oferece diretrizes práticas para projetar e conduzir experiências eficazes, com abordagens centradas no estudante, interação e engajamento ativo.

A terceira geração também reconfigura as práticas acadêmicas: Weller (2011) (*The Digital Scholar*) analisa como plataformas on-line e redes sociais acadêmicas remodelam colaboração e disseminação do conhecimento. Para estudantes, Bowman (2019) (*On-line Learning: A User-Friendly Approach for High School and College Students*) traz recursos de gestão do tempo, comunicação e estudo autônomo. No campo do desenvolvimento profissional, Quinn (2017) (*Revolutionize Learning & Development*) defende estratégias ágeis e adaptativas de aprendizagem organizacional alinhadas às demandas do trabalho na era da informação.

As implicações éticas e políticas da automação e do uso de tecnologias de aprendizagem também entram em pauta: Watters (2014) (*Teaching Machines*) problematiza o impacto de tecnologias automatizadas na educação e advoga uma postura crítica e reflexiva diante da integração tecnológica. Em panorama amplo de teorias e práticas atuais, O’Neil Jr. e Perez (2020) (*On-line Learning: Concepts, Strategies, and Application*) reúnem contribuições sobre design instrucional e avaliação em EaD. Para a formação docente, Darling-Hammond (2019) (*On-line Professional Development for Teachers*) destaca modelos colaborativos e baseados em evidências para o aprimoramento contínuo da prática.

Do ponto de vista comunicacional, a internet integra e expande os tipos de comunicação das gerações anteriores, viabilizando muitos-para-muitos e multiplicando formas de interação entre professores, tutores e estudantes. Assim, a EaD on-line democratiza ainda mais o acesso, organiza comunidades de aprendizagem, e exige mediação qualificada para transformar potencial tecnológico em aprendizagem efetiva — com planejamento, feedback e avaliação formativa como eixos.

Por fim, essa geração se articula à expansão das universidades abertas (Moore; Kearsley, 2012). No Brasil, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado em 2005 e instituído oficialmente em 2006 pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, constituindo um marco de capilarização e governança para a oferta pública de cursos superiores a distância.

#### 2.4. QUARTA GERAÇÃO

A quarta geração da Educação a Distância (EaD) ganha relevo no Brasil com a difusão de videoconferências e teleconferências, especialmente em cursos de formação continuada e preparatórios. Trata-se de um movimento que também alcança a capacitação para concursos

públicos e privados, ainda que, no cotidiano institucional, o uso tenha sido orientado, em grande parte, a rotinas administrativas — reuniões e eventos —, como observa Lima (2014).

Nesse ciclo, a teleconferência passa a ser empregada de modo amplo no campo educacional, constituindo uma plataforma síncrona para aulas, tutorias, seminários e orientações, com forte presença em cursinhos preparatórios e em instituições de ensino. Ao permitir interação em tempo real entre sujeitos dispersos geograficamente, a tecnologia mostra-se solução viável para superar barreiras físicas e reduzir custos de deslocamento. De certo modo, realiza-se aquilo que Alvin Toffler (1980) antecipava ao discutir tecnologias capazes de revolucionar a comunicação e reconfigurar nossas interações; e ecoa a leitura de Marshall McLuhan (1964) sobre como os meios moldam percepções e formas de relação, antecipando impactos da teleconferência na educação e na comunicação em escala.

No contexto educacional brasileiro, a adoção da teleconferência por cursinhos e programas de atualização docente expressa uma resposta às demandas contemporâneas por flexibilidade e alcance. Em diálogo com Freire (1968), cuja pedagogia do diálogo e da construção coletiva do conhecimento valoriza a participação ativa dos estudantes, a teleconferência potencializa perguntas, contrapontos e colaboração entre pares. Ao mesmo tempo, funciona como instrumento para mitigar desigualdades territoriais, ampliando acesso a recursos de qualidade em regiões remotas. Esse horizonte converge com a defesa de Ribeiro (1995) por políticas inclusivas que promovam equidade no sistema educacional.

A quarta geração, entretanto, não se limita à dimensão instrumental: ela reposiciona o discurso educativo. Neil Postman (1985) adverte que os meios reconfiguram o próprio debate público, o que instiga a refletir sobre como a teleconferência molda não só a transmissão, mas a recepção e a elaboração do conhecimento. Em perspectiva sistêmica, Manuel Castells (1999) descreve a emergência da sociedade em rede, em que tecnologias de comunicação constituem infraestruturas de conexão e colaboração. Inserida nesse tecido, a teleconferência aproxima sujeitos e fomenta comunidades distribuídas de aprendizagem, compondo uma “aldeia global” formativa.

O domínio específico da EaD, Michael G. Moore (1989), ao tratar da distância transacional, sustenta que interação aluno–docente e aluno–aluno é condição para reduzir ambiguidade e isolamento. A teleconferência, ao habilitar diálogo síncrono, tutoria em tempo real e trabalho em grupo, alinha-se a esse pressuposto. Ainda assim, os efeitos cognitivos da digitalização pedem cautela: Nicholas Carr (2010) discute a tendência à distração e à superficialidade na cultura da internet, impondo o desafio de planejar encontros síncronos que preservem atenção, profundidade e propósito pedagógico. Em chave propositiva, Gardner

(2006) destaca a necessidade de novas habilidades cognitivas e sociais no século XXI — colaboração, pensamento crítico, comunicação —, que podem ser cultivadas em ambientes telepresenciais com desenho didático adequado.

No debate brasileiro, Freire (1996) e Gadotti (1989) seguem referenciais para práticas que centralizam o estudante, favorecendo autonomia e participação. A teleconferência, quando integrada com problematização, projetos e avaliação formativa, amplia o diálogo e os vínculos pedagógicos mesmo na distância. Ao mesmo tempo, as implicações éticas e sociais do recurso não podem ser ignoradas: Sherry Turkle (2011) alerta para riscos de uma dependência excessiva da tecnologia e para efeitos sobre a qualidade das relações. Assim, a incorporação da teleconferência requer uso equilibrado, intencionalidade pedagógica e cuidado com o humano.

No plano internacional e comparado, Anne-Marie Ouvier-Khoury (2010) mostra que tecnologias de EaD — inclusive a teleconferência — precisam ser contextualizadas a realidades culturais e socioeconômicas diversas, sob pena de ampliar exclusões. Em paralelo, no Brasil, Pinto (2011) enfatiza políticas de democratização do acesso para enfrentar desigualdades regionais e sociais, o que reforça a teleconferência como estratégia de ampliação de alcance quando combinada a infraestrutura, formação e suporte.

O papel docente também se atualiza. Ken Bain (2004) evidencia que os melhores professores desenham experiências centradas no estudante, com propósitos claros, problemas autênticos e feedback oportuno — elementos potencialmente ampliados em encontros síncronos bem estruturados. Num horizonte de aprendizagem ao longo da vida, Peter Jarvis (2004) sustenta que a educação se estende para além da escolarização formal; aqui, a teleconferência oferece trilhas flexíveis para cursos, workshops e desenvolvimento profissional contínuo.

Em suma, a quarta geração organizada em torno da teleconferência/videoconferência representa oportunidade e desafio: oportunidade de interatividade, colaboração e acessibilidade ampliadas; desafio de planejamento pedagógico, equidade, atenção e ética no uso das tecnologias. Quando articulada a metodologias ativas, suporte institucional e políticas inclusivas, essa geração consolida a EaD como prática mais dialógica, colaborativa e orientada ao desenvolvimento humano, sem perder de vista as condições materiais e relacionais que sustentam a qualidade do aprender a distância.

## 2.5. QUINTA GERAÇÃO

A quinta geração afirma-se com o advento da internet, a rede mundial de computadores,

que conecta múltiplos atores independentemente da distância física e supera um dos pontos frágeis da EaD clássica: a interação significativa entre participantes (Silva *et al.*, 2022). Em perspectiva histórica, a EaD institucionalizada acompanhou a evolução dos meios de comunicação — do impresso ao radiofônico e televisivo até alcançar os ambientes digitais (Belloni, 2015). Na prática corrente, a maioria dos cursos opera em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), com salas de aula virtuais, materiais didáticos e ferramentas para planejar, acompanhar e avaliar o processo formativo (Messa, 2010).

Nesse ecossistema, tutor e professor assumem papéis complementares: o tutor atua na orientação cotidiana e na mediação de atividades (Maia; Mattar, 2007; Belloni, 2015), enquanto o professor elabora materiais, esclarece dúvidas de conteúdo e avalia (Belloni, 2015). A mediação — de tutores e docentes — envolve estimular a comunicação, promover autonomia e cultivar reflexão crítica (Sobral, 2012). Para Belloni (2015), a docência na EaD articula três dimensões: pedagógica (concepções e orientação), didática (transformar conhecimento técnico em experiências de aprendizagem) e tecnológica (domínio de TICs para potencializar recursos pedagógicos).

Como assinalam Moore e Kearsley (2011), a quinta geração intensifica o ensino mediado por computador e internet, com estratégias e recursos digitais que sustentam aulas virtuais interativas. Em coerência, Vaughan *et al.* (2013) destacam interatividade e participação ativa como marcas dessa etapa, deslocando o foco para presença docente/tutorial, comunidade e engajamento. Ao mesmo tempo, Downes (2012) evidencia o papel das redes sociais e da conectividade nos ecossistemas de aprendizagem, enquanto Siemens (2005) enfatiza a aprendizagem distribuída e em rede, na qual o conhecimento se constrói por colaboração e participação em comunidades on-line com forte apoio multimídia.

Esse movimento corresponde ao que Anderson e Dron (2011) denominam “e-learning 2.0”: a ênfase migra de um modelo centrado no conteúdo para outro centrado na interação e na cocriação. Em diálogo, Siemens e Conole (2013) discutem implicações da aprendizagem aberta, flexível e baseada em recursos digitais, defendendo personalização e contextualização de percursos — os estudantes constroem trilhas singulares explorando recursos e experiências distribuídos na rede. A quinta geração, assim, transcende limites do ensino a distância tradicional ao incorporar interatividade, colaboração e conectividade para compor ambientes ricos e dinâmicos, mais engajadores, relevantes e personalizados.

No horizonte da inovação, Bates e Sangrà (2011) discutem a integração de novas tecnologias — inclusive realidade virtual — para criar experiências imersivas e contextualizadas, ampliando simulação, prática e feedback. A eficácia desses ambientes

depende, porém, da presença educacional (Vaughan *et al.*, 2013): ainda que virtuais, os cursos precisam construir comunidade e cultivar engajamento por meio de interação intencional, comunicação clara e avaliação formativa. Ao mesmo tempo, tornam-se centrais as questões éticas: Selwyn (2020) problematiza privacidade, dados estudantis e equidade no acesso, exigindo políticas e práticas que protejam direitos e reduzam assimetrias. Em registro de conjuntura, Weller (2020) analisa os impactos da pandemia de Covid-19 na aceleração do ensino on-line, evidenciando potências e fragilidades da adoção tecnológica em larga escala e oferecendo lições para resiliência e melhoria.

Entre as tendências pedagógicas, despontam gamificação, personalização e colaboração. Detterding *et al.* (2011) assumem a gamificação como uso de mecânicas de jogo (desafios, recompensas, narrativas) para aumentar motivação e engajamento. Siemens (2012) associa personalização ao uso de dados e aprendizado de máquina para adaptar conteúdos e atividades às necessidades individuais. Dillenbourg (2013) enfatiza o aprendizado colaborativo mediado por tecnologia, em que estudantes constroem conhecimento em conjunto por fóruns, wikis e plataformas de projeto. Em paralelo, a inclusão digital continua pauta estruturante: Warschauer (2006) alerta para barreiras de acesso e participação entre grupos marginalizados; estratégias de mitigação incluem conectividade gratuita, dispositivos subsidiados e design inclusivo de conteúdos. Não por acaso, Silva (2022, p. 45) ressalta: “A educação inclusiva visa assegurar o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais e sociais.”

O ambiente político-institucional é decisivo para transformar potencial em política pública. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem papel estratégico ao expandir e diversificar a oferta de formação superior — em especial para professores da Educação Básica — sob diretrizes de qualidade e relevância (Santos *et al.*, 2021). A ampliação de vagas, a interiorização e o alívio de barreiras geográficas mostram que é possível escalar sem sacrificar padrões, como já defendia Nunes (1994) ao reconhecer a EaD como recurso apto a atender grandes contingentes com qualidade. Ainda assim, transparência, gestão e suporte permanecem desafiadores — demandam formação de tutores e docentes, infraestrutura, acompanhamento e avaliação contínua (Santos *et al.*, 2021).

No plano profissional e epistemológico, urge refletir criticamente sobre o fazer docente e tutorial: Fernandes Júnior (2018) defende que as instituições assumam a liderança na inovação, favorecendo metodologias ativas, feedback formativo e uso ético de dados. Nesse mesmo espírito, Silva *et al.* (2022) observam que as TICs incentivam novas pesquisas sobre implementação eficaz de tecnologias, enquanto Ferreira *et al.* (2020) argumentam que a

inovação digital deve gerar mudanças sociais e pedagógicas, e não apenas adoção instrumental de ferramentas.

Importa lembrar que a quinta geração não elimina tensões clássicas da EaD: ela as reconfigura. Câmara (2016) observa que a modalidade oferece flexibilidade de tempo e lugar, mas mantém o desafio da interação presencial e da sincronicidade, sobretudo para estudantes que precisam de rotina, autogestão e suporte mais próximos. Em linha, Lopes e Lima (2022) apontam que estratégias de gestão do estudo, letramento digital e acompanhamento pedagógico são cruciais para que a autonomia exigida pelos ambientes on-line não se converta em evasão ou baixa aprendizagem.

Em conclusão, a quinta geração resulta da confluência entre tecnologia, metodologia e política pública. Ela integra elementos de gamificação, personalização orientada a dados, colaboração em rede e presença docente/tutorial para produzir aprendizagens mais eficazes e envolventes. Ao mesmo tempo, convoca ética, privacidade, equidade e acessibilidade como condições de qualidade. Fiando-se em Moore e Kearsley (2011) — para quem a EaD se funda em comunicação bidirecional apoiada em TICs —, a agenda que se impõe combina projeto pedagógico sólido, formação continuada, infraestrutura adequada e governança, de modo que a expansão da modalidade maximize inclusão, garanta aprendizagem e fortaleça o direito à educação ao longo da vida.

Portanto, a modalidade EaD necessita promover a autonomia dos estudantes. Para Santos *et al* (2021), a autonomia na aprendizagem inclusiva pode ser desenvolvida pelas atividades que exijam pesquisa e resolução de problemas. Já para Cunha (2022) e Eyng (2024) destacam que a formação continuada de professores na Educação a Distância deve ser compreendida como um processo constante e dinâmico, capaz de responder às inovações e transformações do contexto educacional.

### **3. CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS E METODOLÓGICOS**

#### **3.1. EPISTEMOLÓGICOS E ONTOLÓGICOS**

Frente aos objetivos da pesquisa, os caminhos epistemológicos seguem as orientações de Saccol *et al.* (2009), que apontam a indispensabilidade de considerar o conhecimento como historicamente produzido e socialmente situado. Já o eixo ontológico da investigação volta-se à compreensão da interação sujeito–objeto, à natureza do ser e à existência da própria realidade, isto é, às percepções de professores e tutores sobre a Educação a Distância (EaD).

Assim, os pressupostos de natureza ontológica dizem respeito à essência do fenômeno investigado em uma perspectiva interpretativa, segundo a qual o mundo social — externo à cognição individual — é construído por nomes, conceitos e categorias que estruturam a realidade. Nessa direção, a presente investigação adota o paradigma interpretativista (Saccol *et al.*, 2009), o que desafia o pesquisador a suspender (bracketing) entendimentos prévios e evitar impor explicações a priori à situação estudada.

A opção ontológica articula-se também ao desenho metodológico online, que viabiliza contato com participantes geograficamente dispersos, reduz custos, amplia a conveniência temporal para resposta e minimiza a influência direta do pesquisador nas interações — atenuando viés de desejabilidade social (Gil, 2007). Nessa perspectiva, o questionário foi aplicado em ambiente digital por meio do Google Forms (Google Docs).

### 3.2. QUANTO A NATUREZA E ABORDAGEM

Quanto à abordagem, o estudo segue os preceitos da pesquisa aplicada, orientada à resolução de problemas concretos e imediatos e à produção de conhecimento utilizável no cenário investigado. Essa escolha metodológica alinha-se ao propósito de compreender uma realidade específica — as percepções e práticas de professores e tutores na EaD — e de retroalimentar tal realidade com propostas de melhoria. Nessa direção, Gil (2008) caracteriza a pesquisa aplicada como estratégia voltada à geração de conhecimentos práticos, ancorados nas necessidades do grupo social em foco e com potencial de intervenção sobre processos formativos.

Sob a perspectiva de Yin (2005), a pesquisa aplicada ganha especial pertinência quando articulada ao estudo de caso, pois permite examinar em profundidade um fenômeno em seu contexto real, preservando a complexidade e as interdependências próprias da vida institucional. Para além da justificativa geral, Yin (2005) ressalta a importância de rigor de desenho — clareza sobre a unidade de análise, fronteiras do caso, questões de pesquisa e lógica de ligação entre dados e proposições — e de rigor de evidência, com protocolo, base de dados do caso, rastro de auditoria e confiabilidade nos procedimentos.

Ao transpor esse arcabouço para a EaD, o estudo aprofunda como professores e tutores vivenciam e interpretam a mediação pedagógica, o suporte institucional e as condições tecnológicas, produzindo insights aplicáveis à gestão, ao planejamento didático e à avaliação de cursos. Complementarmente, Vergara (2006) sustenta que testar e refinar conceitos em situações reais favorece um equilíbrio virtuoso entre teoria e prática, o que é decisivo para formular (ou ajustar) modelos pedagógicos aplicáveis ao contexto da EaD. Essa dualidade — o pragmático e o teórico — torna-se central quando a meta é, simultaneamente, atender demandas de qualidade e acessibilidade e gerar aprendizados organizacionais nas instituições ofertantes.

No plano da transformação educacional, Cervo, Bervian e Da Silva (2007) situam a pesquisa aplicada como indutora de mudança social, por apoiar-se na investigação de problemas concretos e na proposição de soluções que aperfeiçoem processos. Em coerência, este estudo busca não apenas descrever percepções, mas subsidiar a construção de políticas internas, boas práticas de tutoria e arranjos de apoio a docentes e estudantes. A ênfase em resultados utilizáveis justifica-se pela capacidade de retroagir sobre a prática, realinhando fluxos, instrumentos e responsabilidades.

Nessa trilha, compreender percepções sobre a EaD permite identificar lacunas (no desenho de atividades, no acompanhamento, na infraestrutura, na comunicação) e propor intervenções orientadas à qualidade do ensino e da aprendizagem. O foco aplicado favorece proximidade com a realidade e implementação célere de ajustes, concentrando-se em problemas específicos e imediatos (Gil, 2008). Em um cenário de centralidade crescente da EaD, mapear necessidades e desafios de professores e tutores deixa de ser diagnóstico estático e torna-se ponto de partida para ciclos de melhoria.

Ao mesmo tempo, a abordagem aplicada possibilita compreensão contextualizada das dinâmicas sociais e institucionais que condicionam a EaD — infraestrutura tecnológica, suporte institucional, perfil discente e exigências curriculares, entre outros. Tais fatores variam entre cursos e instituições, o que demanda leitura situada e respostas sob medida (Oliveira; Gomes; Bârcellos, 2020). Com isso, a pesquisa aplicada atua como tradutora de nuances em ações concretas, favorecendo um ciclo de aprendizagem organizacional e melhoria contínua.

De acordo com Demo (2015), uma marca distintiva da pesquisa aplicada é diagnosticar, intervir e avaliar. Não basta propor: é preciso acompanhar a implementação e medir efeitos, de modo a ajustar rotas a partir do feedback de professores, tutores e estudantes. Essa lógica incremental sustenta eficácia e pertinência das soluções, atualizando-as frente a mudanças de contexto e novas evidências. A inovação pedagógica também emerge como produto típico

desse caminho. Bialosky, Galli e Bock (2021) mostram que investigar problemas concretos vividos por professores e alunos viabiliza metodologias mais interativas, personalizadas e centradas no estudante, condição para superar desafios como baixo engajamento e interações frágeis — recorrentes na EaD.

Em paralelo, consolidar uma cultura de avaliação contínua requer instrumentos e rotinas que realimentem o design instrucional. Otsuka e Rocha (2002) destacam a avaliação formativa como estratégia para acompanhar trajetórias individuais, promover reflexão crítica e orientar intervenções precisas. Nessa mesma direção, evidências de Francisco; Braga (2020) sobre objetos de aprendizagem e feedback contínuo em AVAs ilustram como recursos aplicados transformam a avaliação em oportunidade permanente de melhoria.

Para além de percepções e processos, a pesquisa aplicada articula teorias contemporâneas às condições específicas de cada instituição. Silva (2022) observa que uma visão holística — informada por feedback real e pelas particularidades da EaD — é crucial para refinar práticas e reorientar políticas internas. Reconhece-se, assim, que a educação ocorre imersa em contextos sociais, culturais e tecnológicos que moldam resultados e oportunidades.

A dimensão inclusiva também ganha centralidade. Guimarães, Sousa e Lima (2019) apontam a EaD como ferramenta de inclusão social e digital, especialmente para regiões remotas e para estudantes com restrições socioeconômicas. Entretanto, registam desafios — preconceito e infraestrutura insuficiente — que precisam ser enfrentados para uma inclusão real. Investigações aplicadas, ao escutar professores e tutores, identificam lacunas normativas e operacionais, propondo soluções específicas (conectividade, apoio técnico, desenho universal de aprendizagem) que reduzem barreiras e ampliam a participação.

A pesquisa aplicada contribui para um corpo de evidências úteis à formulação de políticas educacionais. Silva (2022) enfatiza que políticas informadas por dados do cotidiano têm maior eficácia e responsividade, pois espelham necessidades reais dos sujeitos e das instituições. Esta ligação direta entre pesquisa, prática e política eleva a qualidade decisória, fomenta responsividade e eficiência e ancora a expansão da EaD em princípios de equidade, acessibilidade e aprendizagem com sentido. Desse modo, a opção pela pesquisa aplicada não apenas sustenta o desenho metodológico deste estudo, mas explicita seu compromisso com transformação, avaliação e aperfeiçoamento contínuo dos processos formativos em Educação a Distância.

### 3.3. QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

Em relação aos procedimentos, o estudo foi delineado com propósito descritivo, orientado a ampliar a compreensão de temas centrais — as perspectivas de professores e tutores sobre a EaD — e, assim, produzir conhecimento aplicável ao contexto investigado (Gil, 2007). Essa opção descritiva foi combinada a um desenho de estudo de caso, adequado quando se busca examinar um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real, sobretudo quando os limites entre fenômeno e contexto são porosos (Yin, 2005).

Para assegurar qualidade e confiabilidade dos dados, procedeu-se a uma revisão bibliográfica que fundamentou teoricamente os objetivos e a construção dos instrumentos, permitindo identificar e sanar potenciais falhas no roteiro, ambiguidade de termos e dificuldades de compreensão antes da aplicação definitiva. Em complemento, adotaram-se diretrizes de revisão sistemática como estratégia de pesquisa que integra e qualifica evidências disponíveis sobre o tema, organizando perguntas de pesquisa, critérios de inclusão/exclusão, rastreamento e seleção de estudos e síntese analítica (Sampaio; Mancini, 2007). Esse encadeamento — revisão narrativa para lastro teórico e procedimentos sistemáticos para mapear lacunas e convergências — fortaleceu a coerência interna do estudo e o alinhamento entre questões, métodos e análise.

A coleta de dados primários ocorreu online, por meio do Google Docs, ampliando acesso, conveniência temporal e capilaridade geográfica entre potenciais respondentes. Foram enviados convites e lembretes a 70 professores e 70 tutores no período de novembro e dezembro de 2024 a março de 2025; após sucessivas tentativas de engajamento, compuseram a amostra final 19 professores e 15 tutores. A adoção de questionários digitais buscou reduzir vieses de presença do pesquisador, otimizar logística e padronizar registro, mantendo anonimato e consentimento informado conforme boas práticas éticas aplicáveis ao contexto da pesquisa.

Encerrada a coleta, procedeu-se à análise qualitativa dos materiais, com ênfase na interpretação do conteúdo à luz do referencial teórico-metodológico e dos objetivos do estudo. Tomou-se como guia o quadro proposto por Bardin (2016), contemplando, de forma encadeada: (i) pré-análise (leitura flutuante, constituição do corpus, formulação de hipóteses e indicadores), (ii) exploração do material (codificação, categorização e agregação temática) e (iii) tratamento, inferência e interpretação (articulação entre dados empíricos e construtos teóricos). Esse processo favoreceu a identificação de regularidades e contrastes nas percepções de docentes e tutores sobre mediação pedagógica, infraestrutura tecnológica, suporte institucional e experiência discente, permitindo estabelecer nexos explicativos entre achados e literatura.

Além das etapas clássicas de análise, implementaram-se procedimentos de consistência, tais como registo de decisões analíticas (audit trail) e checagem cruzada de categorias, visando

transparência e rastreabilidade do percurso interpretativo. A opção por descrições densas procurou preservar a contextualidade das respostas, evitando reduções que empobrecessem a compreensão do fenômeno. Por fim, os resultados foram interpretados e discutidos à luz de Gil (2007), Yin (2014), Sampaio e Mancini (2007) e Bardin (2016), buscando convergências, tensões e implicações práticas para a EaD — em especial no tocante a planejamento didático, mediação tutorial, políticas de suporte e mecanismos de avaliação formativa.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO**

A pesquisa semiestruturada contou com um roteiro de pesquisa, tendo questões fechadas

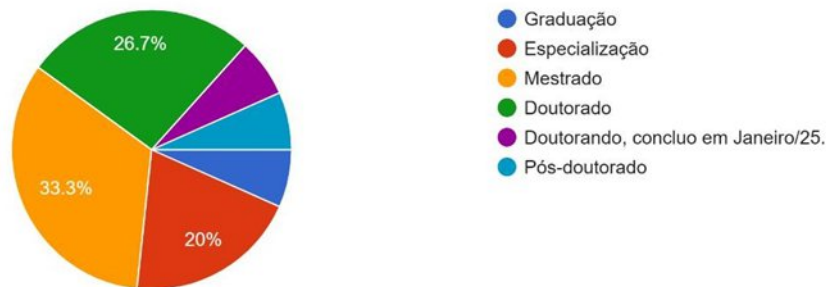
e abertas com a participação de 19 professores e 15 tutores que responderam 17 questões.

#### 4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS TUTORES

##### 4.1.1. Pergunta 1 Figura 1:

1. Qual é a sua formação acadêmica mais elevada?

15 responses



**Fonte:**Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Pelos dados coletados nas entrevistas, a formação acadêmica dos participantes: Mestrado: 33.3%; Doutorado: 26.7%; Especialização: 20%; Doutorando, concluído em janeiro/25: 6.7% - Pós-doutorado: 6.7%. Graduação: 6.7%. Os resultados apontam uma formação significativa, tendo por base as respostas de 15 tutores.

Mestrado (33,3%), indica o maior percentual dos participantes da pesquisa. Pode-se afirmar que é uma qualificação importante, frequentemente vista como essencial para os profissionais que atuam na carreira acadêmica. Já 26,7% se encontram no nível de Doutorado apresentando um interesse significativo por parte de um pessoal com uma formação elevada, possibilitando maior grau no aprofundamento em pesquisas.

Já os 20% dos participantes indicam que a especialização é sua formação acadêmica, que, de certa forma, indica uma escolha comum para profissionais que buscam se aprofundar em uma área específica sem o compromisso de um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Os (6,7%), em processo de Doutoramento com possibilidade de conclusão 2025; os 6,7% estão envolvidos em Pós-Doutoramento e 6,7%, uma pequena parte dos respondentes, possuem apenas graduação como sua formação mais elevada. Isso pode indicar que a amostra é composta principalmente por pessoas que já buscaram ou estão em busca de um nível acadêmico mais avançado.

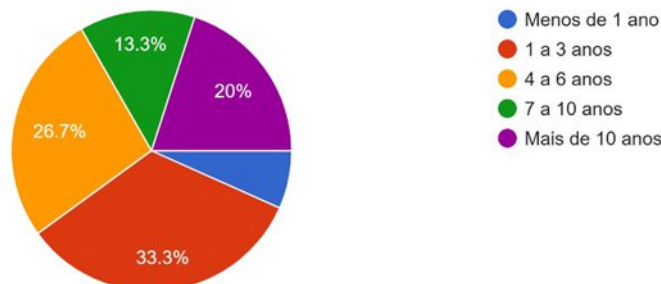
Desta forma, ao ter presente a perspectiva dos tutores como agentes que podem contribuir no processo educativo mediante o desenvolvimento da autodisciplina, da responsabilidade na construção do conhecimento (Tardif, 2014), a formação deste quadro de profissionais integrantes da pesquisa pode ser vista com um potencial importante, na medida

em que podem auxiliar no processo de mediação dos saberes na EaD. Significa que existe um potencial humano para estimular e desenvolver conhecimentos, promover o processo ensino-aprendizagem.

#### 4.1.2 Pergunta 2 e a Figura 2

2. Há quantos anos você trabalha como tutor na modalidade EaD?

15 responses



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Pelos dados coletados na pesquisa, 1 a 3 anos: 33,3%; 4 a 6 anos: 26,7%; mais de 10 anos: 20%. 7 a 10 anos: 13,3%; menos de 1 ano: 6,7%. Assim, o gráfico apresenta o tempo de experiência dos 15 tutores que participaram da pesquisa, na modalidade de Educação à Distância.

De 1 a 3 anos (33,3%) significa que o maior percentual dos 15 participantes da pesquisa passa a ser um grupo ainda em fase de adaptação e aprendizagem, que estão começando a explorar as nuances da EaD e a lidar com os desafios dessa modalidade.

De 4 a 6 anos, apresenta um número significativo de participantes (26,7%), o que indica a possibilidade de terem uma boa experiência prática, sugerindo que esses tutores já passaram por diferentes fases de adaptação à EaD e estão familiarizados com a dinâmica dessa modalidade.

Mais de 10 anos, contêm um grupo considerável de profissionais (20%) com vários anos de experiência como tutores na EaD. Esse dado é bastante relevante, pois reflete uma expertise significativa e uma ampla vivência nas transformações que a EaD passou, possivelmente com uma visão mais crítica e estratégica da evolução dessa modalidade de ensino.

Os de 13,3% dos 15 respondentes têm de 7 a 10 anos de experiência. Esses tutores possuem uma vivência mais aprofundada e há chances de terem enfrentado muitos dos desafios iniciais e das transformações tecnológicas que ocorreram no ensino à distância ao longo dos anos.

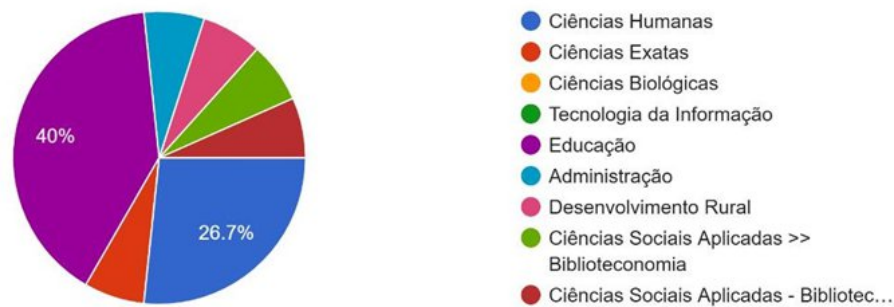
Apenas 6,7% dos respondentes possuem menos de 1 ano de experiência como tutores

na EaD, o que mostra que uma pequena parte da amostra é relativamente nova nessa função e pode sugerir que o conjunto de participantes têm uma boa bagagem de experiência acumulada.

#### 4.1.3. Pergunta 3 e a Figura 3

3. Qual é a sua área de atuação principal?

15 responses



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Educação: 40%; Ciências Humanas: 26,7%; Ciências Exatas: 6,7%; Administração: 6,7% Desenvolvimento Rural: 6,7% - Ciências Sociais Aplicadas Biblioteconomia: 6,7% - Ciências Sociais Aplicadas - Biblioteconomia: 6,7%. Ciências Biológicas: 0% - Tecnologia da Informação: 0%.

Este gráfico apresenta a área principal de atuação dos respondentes com base em 15 respostas, indicando que a maior parte dos respondentes atuam na área da Educação. Um bom resultado, além de esperado, pelo fato de a Educação à Distância ter como base tutores e professores envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Ciências humanas (26,7%) representa um grupo significativo de profissionais que atuam nesta área. Isso pode contemplar disciplinas como Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, entre outras, refletindo a diversidade e o alcance dessa área dentro da EaD.

Ciências exatas consta com 6,7% dos participantes da pesquisa que atuam nesta área que conta com as disciplinas como Matemática, Física, Química, entre outras, e sua representatividade no gráfico é menor, possivelmente devido ao foco maior da EaD em áreas mais teóricas e humanísticas.

Administração (6,7%), esse percentual reflete a importância da gestão e da formação em áreas organizacionais, que também têm encontrado espaço nas modalidades de ensino à distância. Já a área do Desenvolvimento Rural, relacionada ao crescimento e à sustentabilidade das regiões rurais, também tem sido abordada dentro de cursos de EaD, 6,7% dos participantes da pesquisa fazendo parte dela. Outros 6,7% estão envolvidos em Ciências Sociais Aplicadas,

com foco específico em Biblioteconomia. Isso reflete a atuação em áreas voltadas para a organização e gestão da informação.

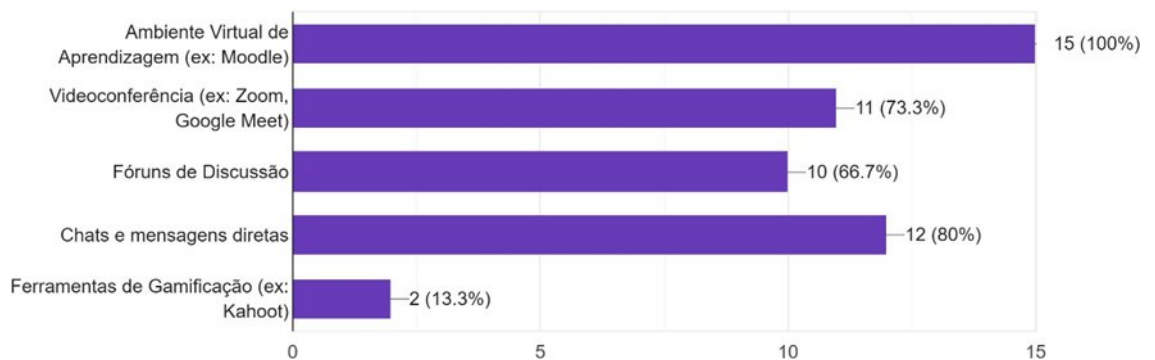
Nenhum dos participantes da pesquisa atua na área de Tecnologia da Informação, o que foi surpreendente visto que a EaD frequentemente depende de plataformas tecnológicas e de uma base robusta de TI e pode indicar que a maior parte dos respondentes não está diretamente envolvida com a infraestrutura tecnológica da EaD, mas com sua implementação pedagógica.

Outra área na qual nenhum dos participantes da pesquisa atua é Ciências Biológicas. Isso pode sugerir que as áreas científicas mais ligadas à prática, como biologia e saúde, são menos representadas nesse grupo específico de respondentes. Figura 3

#### 4.1.4. Pergunta 4 e Figura 4

4. Quais são as principais ferramentas digitais que você utiliza no apoio aos estudantes? (Marque as principais)

15 respostas



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Os dados coletados que constam no gráfico acima representam as principais ferramentas digitais utilizadas pelos participantes da pesquisa para apoiar os estudantes na Educação à Distância, com base em 15 respostas.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (ex: Moodle) – 100% –; todos os participantes apontaram que utilizam Ambientes Virtual de Aprendizagem), como o Moodle, o que é esperado, já que essas plataformas centralizam o conteúdo do curso, facilitam a comunicação entre alunos e professores e possibilitam o acesso a atividades e recursos. A ferramenta é essencial para o funcionamento da EaD.

Chats e mensagens diretas – 80% dos participantes da pesquisa utilizam chats e mensagens diretas, ferramentas que promovem a comunicação imediata e personalizada entre alunos e professores. Elas são úteis para esclarecer dúvidas rápidas e proporcionar uma interação mais direta e personalizada.

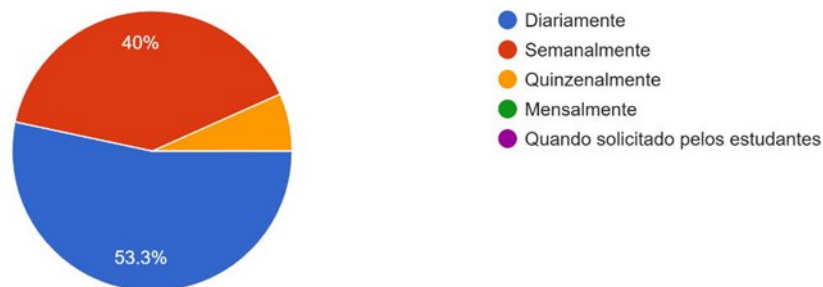
Videoconferências são amplamente utilizadas por 73,3% dos participantes da pesquisa. Plataformas como Zoom e Google Meet são fundamentais para manter as interações síncronas, permitindo que os alunos participem de aulas ao vivo, tirem dúvidas e discutam os conteúdos em tempo real.

Agora, 66,7%, dos participantes da pesquisa usam fóruns de discussão, uma ferramenta importante para promover debates assíncronos e garantir que os alunos se envolvam com o conteúdo fora do horário das aulas ao vivo, contribuindo para a reflexão profunda e o engajamento dos alunos de forma mais flexível. Por fim, apenas 13,3% dos respondentes utilizam ferramentas de gamificação, como o Kahoot, que são voltadas para tornar o aprendizado mais lúdico e interativo. Embora essa ferramenta tenha potencial de engajamento, ela não é amplamente adotada pelos participantes da pesquisa. Figura 4

#### 4.1.5. Pergunta 5 e a Figura

5. Com que frequência você realiza interações diretas com os estudantes?

15 responses



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Os dados coletados apontam que 53,3% dos entrevistados diariamente realizam interações com os estudantes; 40% quinzenalmente; 6,7% mensalmente; e 0% esperam a solicitação dos estudantes para fazê-lo. Esses dados significam que o maior percentual (53,3%) é composto de tutores acessam diariamente as interações diretas com os alunos, mostrando um alto nível de engajamento e apoio contínuo, o que é fundamental para a manutenção do vínculo e acompanhamento constante do progresso dos estudantes.

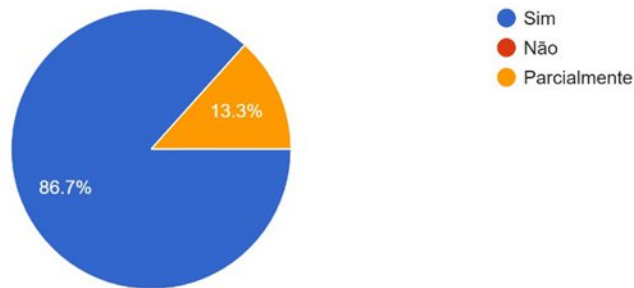
Sobre o segundo percentual mais alto, ele indica que 40% dos participantes da pesquisa têm interações diretas com os estudantes. Esse é um ritmo de interação bastante comum e ainda adequado para manter os alunos envolvidos e garantir que recebam o suporte necessário, sem sobrecarregar tanto os tutores. Um número menor, 6,7%, realiza interações diretas com os alunos a cada duas semanas. Esse grupo de profissionais podem estar respondendo por outras demandas ou ter uma abordagem mais pontual nas interações com os estudantes.

Nenhum dos respondentes realiza interações mensais com os estudantes ou interage

com os mesmos, apenas quando solicitado. Isso sugere que os tutores são proativos nas suas interações, realizando um acompanhamento contínuo, ao invés de esperar que os alunos tomem a iniciativa e, mesmo para aqueles com uma abordagem mais espaçada, a comunicação é realizada de maneira mais frequente que uma vez por mês. Figura 5

#### 4.1.6. Pergunta e Figura 6

6. Você se sente preparado para utilizar as ferramentas digitais no suporte aos alunos?  
15 respostas



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Este gráfico mostra como os respondentes se sentem em relação à sua preparação para utilizar ferramentas digitais no suporte aos alunos, com base em 15 respostas. A grande maioria dos participantes da pesquisa (86,7%) se sente preparada para utilizar ferramentas digitais no suporte aos alunos, sendo esse um indicativo positivo de que os tutores e professores estão confiantes nas suas habilidades para usar as tecnologias necessárias na Educação à Distância, o que é essencial para o sucesso dessa modalidade.

No entanto, 13,3% dos respondentes se sentem parcialmente preparados. Isso pode indicar que, embora haja algum conhecimento e familiaridade com as ferramentas digitais, ainda existem áreas em que os participantes sentem a necessidade de mais prática ou formação para utilizar todas as funcionalidades de forma eficaz.

Surpreendentemente, nenhum respondente indicou que não se sente preparado. Esse é um dado positivo, pois mostra que todos os participantes têm alguma confiança nas suas habilidades para usar as ferramentas digitais e garantir o bom desempenho no suporte aos alunos.

#### 4.1.7. Pergunta e a Figura 7

7. Como você avalia o nível de engajamento dos estudantes nas atividades propostas?

15 respostas



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

O gráfico acima, também baseado em 15 respostas dos tutores, aponta as seguintes informações: Pouco engajados: 46.7%; Engajados: 40%; Muito engajados: 6.7%; Desinteressados: 6.7%.

Os 46,7% passam a ser o maior grupo de profissionais que consideram que os estudantes estão pouco engajados nas atividades propostas, demonstrando que muitos estudantes não estão tão comprometidos com as tarefas, o que pode ser um reflexo de fatores como dificuldades na interação virtual ou desafios nas atividades. Portanto, é evidente a existência de um desafio no processo de formação dos estudantes.

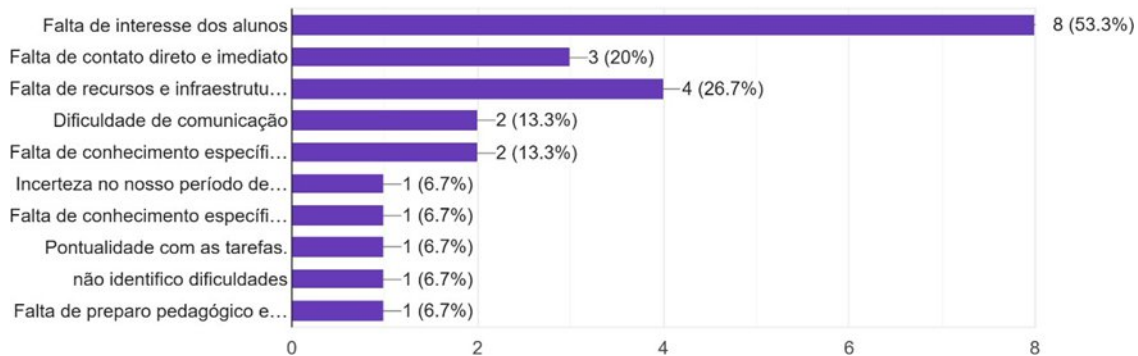
Por outro lado, os 40% dos tutores avaliam que os alunos estão engajados. Isso sugere que uma parte significativa dos estudantes participa ativamente das atividades, mas o nível de engajamento pode não ser tão intenso quanto o ideal.

Os 6,7% dos respondentes consideram os alunos muito engajados nas atividades propostas, sendo tal número relativamente baixo e indicando que, embora haja um grupo de alunos altamente envolvidos, se trata de uma minoria. Outros 6,7% dos respondentes acham que os alunos estão desinteressados nas atividades e esse é um dado significativo que aponta a motivação e o envolvimento nas atividades como desafios para alguns alunos.

#### 4.1.8. Pergunta e Figura 8

8. Quais são as maiores dificuldades que você encontra ao apoiar estudantes no EaD? (marque as principais)

15 respostas



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

As principais dificuldades encontradas pelos respondentes ao apoiar estudantes na Educação à Distância, de acordo com essa pesquisa em específico, e a falta de interesse dos estudantes (53,3%) se encontra sendo a maior entre elas apontada por mais da metade dos respondentes. A motivação dos estudantes pode ser afetada pela não presença física e pela autonomia necessária para manter o foco nas atividades, classificando-a como uma das grandes adversidades da EaD.

Os 20% dos participantes da pesquisa apontam que sem o contato direto e imediato aumenta a ausência de interações presenciais podendo dificultar a comunicação e o esclarecimento de dúvidas, o que pode afetar o engajamento e o aprendizado dos estudantes e a necessidade de recursos e infraestrutura foi apontada por 26,7% dos entrevistados, podendo incluir questões como conectividade limitada, falta de acesso a dispositivos adequados e dificuldades nas plataformas de ensino, o que prejudica tanto os estudantes quanto os tutores. Significa que existe uma lacuna no EaD e a ampliação dos recursos disponíveis na infraestrutura ajudaria a preenchê-la. A comunicação também foi indicada (13,3%) quando afetada por diversos fatores, como à distância física, o feedback imediato e as limitações das ferramentas digitais, dificultando a interação entre estudantes e tutor.

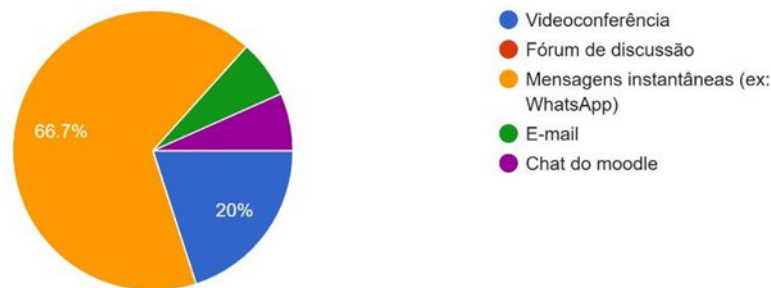
Os 13,3% dos respondentes ainda mencionam que os estudnates não têm conhecimento específico, tornando maior a dificuldade do aprendizado, podendo se referir a brehcas no conhecimento prévio dos estudantes, o que pode dificultar o aprendizado de novos conteúdos. Ademais, 6,7% dos respondentes indicam a incerteza no período de aprendizagem como um obstáculo. Esse item pode estar relacionado a problemas de planejamento ou a imprevistos que afetam o ritmo do aprendizado.

Outras dificuldades, como a não pontualidade com as tarefas, dificuldades em

identificar os estudantes ou problemas no preparo pedagógico, foram mencionadas pelos respondentes (6,7%). Essas questões refletem desafios na gestão do tempo dos estudantes, a personalização no acompanhamento e a necessidade de maior preparação pedagógica para a EaD.

#### 4.1.9. Pergunta e Figura 9

9. Quais métodos de comunicação você considera mais eficazes para interagir com os alunos?  
15 responses



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

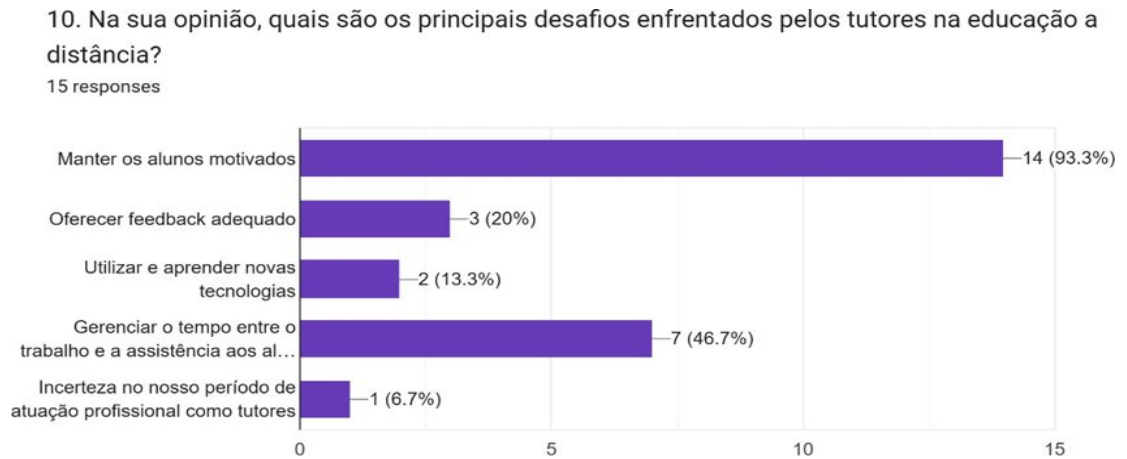
Sobre quais são os métodos que são considerados mais eficazes para integrar os estudantes, destacou-se em primeiro lugar as Mensagens Instantâneas (ex: WhatsApp) com 66,7%, em segundo Videoconferência: 20%; em terceiro o E-mail: 6,7% e o Chat do moodle: 6,7%, e por fim, o Fórum de discussão obteve 0%.

Assim, os métodos de comunicação considerados mais eficazes pelos 15 participantes da pesquisa foram as mensagens instantâneas, o que pode ser explicado pela praticidade e rapidez desse meio de comunicação, que facilita o contato imediato e a troca de informações de forma informal e eficiente. Já 20%, dos participantes da pesquisa indicam que a videoconferência é o método mais eficaz. Embora seja uma ferramenta importante para a interação síncrona, ela parece ser menos preferida em comparação com as mensagens instantâneas, que oferecem maior flexibilidade e menos formalidade.

Os 6,7%, dos participantes da pesquisa consideram o e-mail o método mais eficaz. Isso sugere que, ainda que o e-mail seja uma ferramenta importante para a comunicação formal, ele não é a principal escolha para interações rápidas e dinâmicas com os alunos. Na mesma direção, o Chat do Moodle também obteve 6,7% na pesquisa. O Moodle é uma plataforma importante para a EaD, mas sua ferramenta de chat não é a mais popular, possivelmente devido à preferência por meios de comunicação mais rápidos e com maior facilidade de uso. Finalmente, nenhum respondente indicou o fórum de discussão como o método mais eficaz. Embora os fóruns sejam úteis para discussões assíncronas, eles não são vistos como tão eficientes ou

imediatos quanto outras formas de comunicação

#### 4.1.10. Pergunta e Figura 10



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

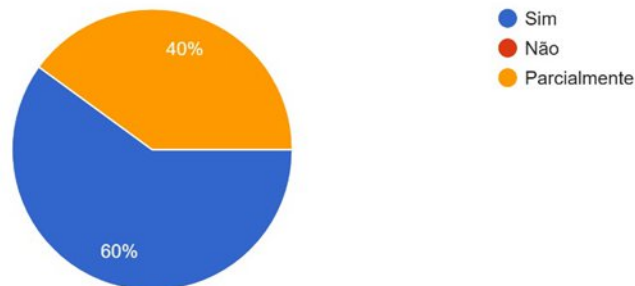
Com base em 15 respostas coletadas junto aos tutores, manter os estudantes motivados (93,3%) foi apontado como sendo o maior desafio. O não comparecimento da presença física pode dificultar o engajamento dos estudantes e a manutenção do foco nas atividades.

Os 46,7% dos tutores também apontam a dificuldade de gerenciar o tempo entre suas responsabilidades profissionais e o suporte necessário para os estudantes. Esse desafio está relacionado à carga de trabalho adicional que a EaD pode exigir, além da necessidade de manter um equilíbrio entre a função de tutor e outras obrigações. E 20% dos participantes da pesquisa identificam o fornecimento de feedback adequado como uma dificuldade, demonstrando que a EaD necessita que os retornos dos tutores sejam feitos com clareza e se mostrem eficientes para os alunos, e isso pode ser desafiador em um ambiente sem interação física constante.

Os 13,3% dos participantes apontam o aprendizado e a utilização de novas tecnologias como um desafio em razão da evolução constante das ferramentas e a adaptação a novas plataformas podem ser um obstáculo, ainda que muitos tutores possam estar acostumados com a tecnologia. Ademais, um pequeno grupo de profissionais (6,7%) mencionaram a incerteza quanto ao período de atuação como tutor como um desafio, o que pode estar relacionado à instabilidade ou mudanças nos contratos e nas demandas de tutoria.

#### 4.1.11. Pergunta e Figura 11

11. Você sente que tem o suporte necessário da instituição para realizar seu trabalho como tutor?  
15 respostas



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

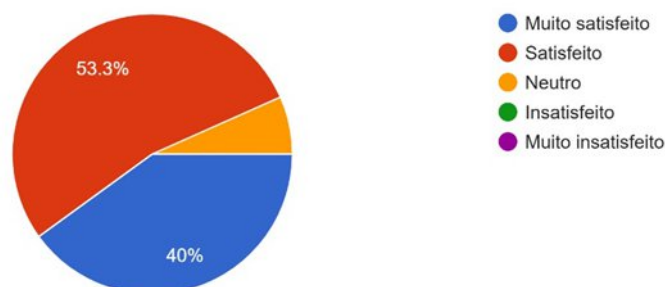
Esse conjunto de respostas mostram se os respondentes sentem que têm o suporte necessário da instituição para realizar seu trabalho como tutores, com base em 15 respostas.

Sim (60%) representa a maioria dos respondentes, apontando que eles sentem que tem o suporte necessário da instituição para realizar seu trabalho como tutor. Isso é um indicativo positivo, pois sugere que os tutores se sentem bem apoiados pela Instituição em suas funções, seja com recursos, capacitação ou suporte administrativo.

Os 40% dos respondentes indicam que recebem um suporte apenas parcial e nenhum indicou que não recebe suporte da instituição. Isso sugere que, embora haja algum nível de apoio, ainda existem lacunas ou áreas em que os tutores sentem dificuldade na assistência para desempenhar suas funções de forma mais eficaz, mas ainda assim que todos têm algum nível de apoio para realizar suas atividades como tutores, o que é essencial para garantir a qualidade da EaD.

#### 4.1.12. Pergunta e Figura 12

12. Qual é o seu nível de satisfação com o papel de tutor na modalidade EaD?  
15 respostas



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Ao coletar as informações junto aos 15 tutores sobre qual é seu nível de satisfação na atuação como tutor na modalidade de EaD, o gráfico mostra: Satisfeito: 53,3%; Muito satisfeito: 40%; Neutro: 6,7%; Insatisfeito: 0% - Muito insatisfeito: 0%. Destaca-se que o Satisfeito (53,3%) representa a maioria dos tutores estão satisfeitos com o papel de tutor. Isso indica que,

embora os tutores se sintam bem com suas funções, ainda há espaço para melhorias ou ajustes para tornar a experiência ainda mais satisfatória

Os 40% dos participantes da pesquisa estão muito satisfeitos com seu papel como tutor na EaD, o que mostra que boa parte dos tutores tem uma experiência altamente positiva e tal experiência pode refletir uma boa adaptação à modalidade e um alto nível de engajamento com os estudantes.

Os 6,7% dos respondentes apontaram neutros, a experiência como tutor não sendo nem extremamente positiva nem negativa, demonstrando que esses tutores podem não ter um forte envolvimento emocional com a função. No entanto, nenhum dos respondentes se considera insatisfeito ou muito insatisfeito, o que é um bom sinal de que a maioria dos tutores está satisfeita, ou pelo menos não frustrada, com seu papel.

#### **4.1.13. Pergunta 13: Em sua opinião, o que poderia ser feito para aumentar o engajamento dos alunos na modalidade EaD?**

De acordo com as respostas dos respondentes o engajamento dos estudantes na Educação à Distância (EaD) pode ser potencializado por diversas estratégias que envolvem a flexibilidade no acesso ao conteúdo, uma comunicação eficaz e acessível entre tutores e estudantes. A flexibilidade é um dos principais atrativos da EaD, pois permite que os estudantes ajustem seus estudos ao seu próprio ritmo de vida, conciliando obrigações acadêmicas, profissionais e pessoais.

Porém, segundo as entrevistas com os tutores, essa flexibilidade vai além dos horários de estudo, estendendo-se aos métodos de entrega e tipos de materiais disponíveis. A utilização de múltiplas formas de acesso, como vídeos, podcasts, textos e webinars interativos, pode atender a uma gama maior de estilos de aprendizado e condições de acesso, adaptando-se a diferentes necessidades de tempo, internet e dispositivos tecnológicos.

Outro aspecto fundamental, coletado na pesquisa, para o aumento do engajamento é a comunicação eficaz. Em um ambiente de EaD, onde a interação presencial não existe, a clareza e acessibilidade na comunicação entre tutores e estudantes, para além da constância, são essenciais. A linguagem deve ser inclusiva e adaptada para garantir que todos os estudantes, independentemente de seu nível de instrução ou origem cultural, consigam compreender os materiais.

Registram os tutores na pesquisa também que a interação constante e construtiva, configurada através de plataformas que permitam interação em tempo real onde são possíveis

feedbacks regulares, sessões de dúvidas e fóruns de discussão, contribui para um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo. Para ilustrar essa abordagem, um curso que combine vídeo, texto e podcast pode atender aos diferentes estilos de aprendizado, como visual, auditivo e cinestésico. Ao estruturar os materiais de forma acessível e providenciar glossários de termos técnicos, as instituições diminuem barreiras à compreensão, facilitando a inclusão e o engajamento dos estudantes.

Assim, pode-se ver que ênfase na flexibilidade e acessibilidade nos cursos reflete uma compreensão crítica dos desafios da Educação à Distância, sobretudo em termos de inclusão e equidade. A flexibilidade no ensino permite que estudantes de variados contextos e compromissos acessem o aprendizado conforme suas condições. Cursos que oferecem atividades síncronas e assíncronas atendem a uma vasta diversidade de alunos. Contudo, essa flexibilidade precisa ser bem planejada para não comprometer a integridade curricular.

A disponibilidade para tirar dúvidas e o acompanhamento personalizado contribuem significativamente para o sentimento de pertencimento dos estudantes, no entender dos tutores. Quanto mais os estudantes estiverem integrados no processo educativo, menos isolados vão se sentir. No entanto, é fundamental que as estratégias de comunicação se adaptem ao meio digital. O uso de uma linguagem acessível e a redução da complexidade do material didático, por exemplo, pode facilitar a compreensão dos alunos, especialmente aqueles que não possuem um forte background acadêmico.

Portanto, é possível afirmar que uso de uma linguagem inclusiva, que leve em consideração as diferentes origens culturais e acadêmicas dos estudantes, também poderá ser uma prática que contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e engajador. Assim, a introdução de materiais interativos e engajadores poderá contribuir em resultados positivos no processo de engajamento dos estudantes. Exemplo, a utilização de simulações, quizzes interativos, realidade aumentada e jogos educacionais transforma o aprendizado de uma experiência passiva para ativa, permitindo que os alunos se envolvam diretamente com o conteúdo.

Mais um elemento presente nas entrevistas dos tutores diz respeito à busca pela autonomia dos estudantes. A flexibilidade no acesso ao conteúdo é um dos principais atrativos da EaD, segundo a pesquisa, pois possibilita que os estudantes organizem seu tempo de forma mais eficiente, conciliando suas responsabilidades acadêmicas com outras obrigações, como o trabalho e a vida pessoal. Essa flexibilidade não deve ser vista apenas como um benefício individual, mas também, como uma estratégia pedagógica que promove a autonomia do estudante no processo de aprendizagem. Ao oferecer diferentes formas de interação com o

conteúdo, a EaD pode tornar o aprendizado mais inclusivo para os diferentes ritmos e níveis de compreensão.

Ainda, os tutores apontam a orientação pedagógica estruturada para evitar que essa flexibilidade resulte em aprendizado desorientado, afetando engajamento e retenção de conhecimento. Nesta direção, é aconselhável novamente a acessibilidade, que é um pilar central na EaD, visando a eliminação de barreiras físicas, tecnológicas e socioeconômicas. Adaptação de materiais para deficientes e acessibilidade em diversos dispositivos são essenciais e o suporte técnico e pedagógico ajuda a superar desafios, enquanto estratégias de custo, como bolsas ou redução de taxas, ampliam o acesso.

Já quanto às avaliações periódicas, os participantes da pesquisa as apontaram como sendo uma das estratégias de engajamento, uma melhoria contínua. Assim, verificar o engajamento e sucesso educacional oportuniza ajustes pedagógicos e infraestruturais, ou seja, análises de interação e participação revelam pontos críticos, promovendo respostas dinâmicas às necessidades dos estudantes. Tal dado escancara a necessidade de materiais interativos, como vídeos e simuladores que fortalecem o interesse e a retenção de conhecimento, tal qual mencionado anteriormente. Ferramentas como a gamificação, que usa design de jogos, proporcionam recompensas e incentiva a continuidade dos estudos.

Desta forma, pelas entrevistas, pode-se destacar o curso de História ao contar como jogos interativos permitem a exploração de eventos históricos por meio de narrativas e missões, tornando a aprendizagem engajante e memorável. Incorporar materiais interativos melhora a compreensão dos conteúdos e atende às diversas necessidades de aprendizado dos estudantes. Adaptar o conteúdo e metodologia ao perfil individual do estudante é vital para aumentar o engajamento e sistemas adaptativos ajustam cursos conforme as interações e progressos, proporcionando uma experiência personalizada que melhora a eficácia e fomenta satisfação.

Esse conjunto de ferramentas pode auxiliar os estudantes na área da motivação também, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico e menos monótono. A gamificação, por exemplo, permite que os alunos recebam pontos, distintivos e certificados à medida que avançam no conteúdo, o que não só aumenta o interesse, mas também cria um senso de progresso que motiva os estudantes a continuar seus estudos.

Tais recursos não apenas tornam o aprendizado mais envolvente, mas também promovem uma compreensão mais profunda dos conceitos, à medida que os estudantes têm a oportunidade de aplicar o conhecimento em diferentes contextos e cenários. A interatividade, ao permitir que os estudantes manipulem variáveis e observem os efeitos de suas ações, cria um ambiente de aprendizado mais próximo à realidade, especialmente em Disciplinas como

Biologia, Física e História. Essas simulações oferecem uma experiência prática que complementa a teoria, reforçando o entendimento e estimulando a curiosidade dos estudantes. Porém, é importante destacar que a utilização de materiais interativos deve ser planejada de maneira que atenda a uma ampla gama de estilos de aprendizagem. O uso de diferentes formatos de conteúdo e estratégias pedagógicas adaptadas aos estudantes pode ser um grande diferencial na promoção de um aprendizado eficaz e engajante. Cada aluno tem uma maneira única de aprender e, ao oferecer uma variedade de recursos, a EaD pode maximizar as chances de engajamento e sucesso para todos os estudantes.

A personalização do aprendizado é outro aspecto que tem conquistado relevância na EaD. Ao adaptar o conteúdo e a metodologia de ensino de acordo com o perfil de cada estudante, a EaD pode aumentar significativamente o engajamento e a satisfação dos estudantes. Sistemas de gestão de aprendizagem adaptativos, que ajustam automaticamente o conteúdo e as atividades de acordo com o desempenho do estudante, podem ser maneiras eficazes para conquistar os estudantes um melhor ritmo, sem se sentirem pressionados ou sobrecarregados.

Além disso, o uso de algoritmos pode identificar padrões no desempenho dos estudantes, ajustando o conteúdo de forma dinâmica para atender às suas necessidades individuais. Isso não só melhora a eficácia do processo de aprendizado, mas também fomenta um maior engajamento, pois os estudantes se sentem mais no controle de seu aprendizado e podem seguir um caminho que seja mais adequado às suas necessidades e preferências.

Outra temática que foi coletada na entrevista diz respeito ao isolamento, típico em ambiente da EaD. A interação social e o sentimento de pertencimento desempenham um papel na promoção do engajamento dos estudantes. A interação entre estudantes, por meio de fóruns de discussão, grupos de estudo e encontros virtuais, ajuda a criar uma comunidade de aprendizado, onde os estudantes podem compartilhar ideias, esclarecer dúvidas e aprender uns com os outros. A EaD não deve ser vista como um processo solitário, mas como uma experiência colaborativa onde o apoio mútuo e o compartilhamento de conhecimentos são essenciais para o sucesso coletivo.

Segundo os tutores que participaram das entrevistas, atividades como cafés virtuais ou encontros informais entre alunos e tutores, além de facilitar a interação acadêmica, fortalecem laços e criam uma rede colaborativa. Esses elementos proporcionam uma oportunidade para os alunos se conectarem emocionalmente com a comunidade acadêmica, criando um sentimento de pertencimento que é fundamental para a continuidade e o sucesso nos estudos por promoverem o bem-estar emocional do aluno.

Desta forma, incorporar tecnologias avançadas, como realidade virtual, contribui no processo do ensino ao proporcionar experiências imersivas significativas. Essas tecnologias aumentam o engajamento e melhoram o acesso a diferentes estilos de aprendizado. A análise de dados de desempenho e feedbacks permitem ajustes rápidos no currículo e nas estratégias pedagógicas, criando uma cultura de aprimoramento contínuo e mantendo a relevância da Educação à Distância em um cenário educacional em constante evolução.

Registra-se que capacitação sucessiva dos tutores é essencial para manter a qualidade da Educação à Distância. Programas de formação que incluem metodologias pedagógicas e tecnologias emergentes contribuem para que os tutores engajem eficazmente os estudantes e adaptem o ensino às suas necessidades. Tutores preparados são fundamentais para implementar novas tecnologias e metodologias, resultando em melhores resultados educacionais.

Agora, um desafio apontado pelos tutores reside no desenvolvimento de atividades comunitárias, em empresas, em ONGs, que poderiam contribuir no aprendizado acadêmico e uma aproximação com o mundo real. Parcerias que proporcionam experiências práticas, ampliando oportunidades de emprego e relevância social dos cursos. Porém, alguns estudantes realizam atividades profissionais, o que impedem outras experiências, como por exemplo, em um curso de biologia, simulações interativas de ecossistemas para observar efeitos sobre espécies, reforçando o aprendizado sobre ecologia e sustentabilidade.

Significa que os tutores percebem a necessidade de integrar atividades práticas no currículo para preparar os estudantes e alinhá-los às necessidades do mercado. A aplicação do conhecimento em situações reais ou simuladas melhora a retenção de informações, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Além disso, permite que os estudantes recebam conselhos ajustados às suas necessidades específicas, melhorando a qualidade do ensino e a experiência de aprendizagem. O uso de tecnologia avançada é outro aspecto inegociável para o aprimoramento da EaD.

No entanto, em um ambiente escolar prático como, por exemplo, em cursos de História, os estudantes poderiam explorar sítios arqueológicos ou eventos históricos em 3D. Em cursos de Arquitetura, os estudantes poderiam interagir com modelos de edifícios históricos ou projetar em ambientes virtuais, aplicando os conceitos aprendidos de forma imediata e prática. Essas ferramentas não só aumentam a interatividade e o engajamento dos estudantes, mas também, contribuem para uma melhor compreensão de conteúdos complexos, permitindo uma vivência mais próxima da realidade. Para além, sistemas de aprendizado baseados em algoritmos podem ajustar o ritmo, a complexidade e os recursos de ensino de acordo com o progresso e as necessidades dos estudantes.

Pelas percepções coletadas na pesquisa junto aos tutores, foi possível identificar a necessidade da formação contínua em novas metodologias e tecnologias, um processo fundamental para manter a qualidade da EaD. Ainda, além da presença de sistemas de análise de dados, como *dashboards* interativos que fornecem *insights* sobre progresso, engajamento e dificuldades, permitindo ajustes nos programas, o que significa estar atento para as anecessidades dos estudantes.

Assim, acessibilidade e inclusão podem ser classificadas como evidentemente essenciais no entender dos tutores para articulação de ambiente educacional, ao contar com tecnologias assistivas, como leitores de tela e legendas que garantem participação plena de alunos com deficiências, criando um aprendizado mais justo e equitativo. Para além, fazer o uso de estratégias pedagógicas inovadoras, tecnologias avançadas, personalização do aprendizado, suporte contínuo, avaliação de desempenho e integração comunitária é necessário para o sucesso da EaD. Essas práticas motivam, engajam e preparam os alunos para desafios acadêmicos e profissionais, promovendo uma educação inclusiva, interativa e relevante.

A infraestrutura tecnológica é determinante para o sucesso da Educação à Distância (EaD). Plataformas robustas e intuitivas, aliadas a suporte técnico eficiente, contribuem para que os estudantes se concentrem, buscam o aprendizado. Significa contar com plataformas estáveis, segurança digital, práticas rigorosas de proteção de dados são indispensáveis. Essa segurança assegura a confidencialidade e transmite confiança, permitindo foco total na aprendizagem.

A flexibilidade de aprendizagem, segundo os tutores é importante em um cenário de diversidade global, onde os estudantes enfrentam desafios variados, como diferenças de barreiras linguísticas e as limitações de acesso à tecnologia. Entende-se que a flexibilidade vai além do ajuste dos horários de estudo e abrange a personalização dos conteúdos e das metodologias de ensino. Oferecer materiais que possam ser acessados em diferentes formatos – como textos, vídeos, podcasts e webinars interativos – é uma maneira de contribuir no processo de aprendizagem.

Para além da infraestrutura, foi possível identificar a necessidade de Disciplinas voltadas para desenvolver habilidades socioemocionais, um processo de formação holístico que trabalha o desenvolvimento de liderança, de empatia, de resolução de conflitos, fundamentais para o sucesso profissional e pessoal. Assim, ao incorporar essas habilidades aos currículos, o ensino-aprendizagem poderá proporcionar um aprendizado melhor, preparando os estudantes para futuros desafios.

Desta forma, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, para além de

desenvolver habilidades socioemocionais, o Design Universal para Aprendizagem (DUA), oportuniza a criação de ambientes que atendam à diversidade dos estudantes, ao tornar o conteúdo acessível, considerando barreiras cognitivas, físicas ou linguísticas. Essa estratégia contribui para que todos estudantes possam maximizar o aproveitamento do conteúdo, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e adaptada às necessidades individuais.

Na EaD, a convergência das novas tecnologias com a personalização do aprendizado e as estratégias de apoio ao estudante promete transformar a EaD em uma experiência de aprendizado profundamente individualizada, adaptada às necessidades e preferências de cada estudante. Ao mesmo tempo, as instituições necessitam implementar as inovações de maneira ética e responsável, sempre priorizando a equidade, a acessibilidade e o bem-estar dos estudantes.

Portanto, o futuro da Educação à Distância está intrinsecamente ligado à inovação pedagógica, à tecnologia de ponta e à criação de um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo, foi o que a coleta de dados oportunizou junto aos tutores. A implementação de estratégias eficazes de engajamento e o uso de recursos que promovem uma experiência de aprendizado personalizada, interativa e motivadora são fundamentais para garantir que a EaD seja uma solução educacional não apenas viável, mas também eficaz no longo prazo.

A Educação à Distância apresenta-se como uma modalidade educacional que, quando adequadamente estruturada, pode potencializar o engajamento e a eficácia do aprendizado dos estudantes. Os resultados da pesquisa com os 15 tutores concordam com Alves (2011) sobre a flexibilidade no acesso ao conteúdo e a comunicação eficaz são pilares da EaD, permitindo que os alunos ajustem seus estudos às suas necessidades individuais e mantenham uma interação constante e construtiva com tutores e colegas.

A infraestrutura tecnológica, conforme discutido por Fernandes, Oliveira e Souza (2023), é determinante para o sucesso da educação online. A formação continuada de professores e tutores deve estar alinhada às exigências tecnológicas e pedagógicas contemporâneas, capacitando-os no uso de ferramentas como gamificação, metodologias ativas. Essas abordagens tornam o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, interativo e engajador. Maia e Mattar (2007) enfatizam a personalização do aprendizado, utilizando sistemas adaptativos que ajustam o conteúdo conforme o desempenho do estudante, para maximizar o engajamento e a satisfação.

A integração de novas tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras, como o Design Universal para Aprendizagem (DUA), conforme destaca Barvinski (2020), é vital para criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo e adaptado às necessidades individuais

dos estudantes.

Portanto, a combinação de flexibilidade, acessibilidade, comunicação eficaz, personalização do aprendizado, interação social, infraestrutura tecnológica robusta, formação continuada de professores e tutores, e uma forte ênfase na inclusão e análise de dados, é indispensável para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo da Educação à Distância. Essas estratégias garantem que a EaD seja uma solução educacional viável, eficiente e inclusiva, preparando os alunos para os desafios do mundo real e do mercado de trabalho.

#### **4.1.14. Pergunta 14: Quais sugestões você aponta para melhorar o apoio e a infraestrutura fornecida aos tutores?**

Ao realizar a análise das condições de trabalho, a infraestrutura e o apoio aos tutores na Educação à Distância, é necessário ter presente um conjunto de fatores, como a motivação, o reconhecimento, a valorização, que não se limita apenas ao aspecto financeiro. O reconhecimento profissional necessita ir além de salários e bônus, contemplando aspectos como o reconhecimento público do trabalho realizado. Assim, na infraestrutura é importante contar com programas que destaquem as boas práticas pedagógicas dos tutores e ofereçam visibilidade aos seus esforços, um movimento que pode fortalecer o sentimento de acolhimento da instituição ao processo educativo.

Via os dados coletados, no campo do apoio, para além da valorização dos tutores, esse caminhar pode contar com a construção de uma cultura institucional de respeito e apreço pelo trabalho educacional. Ou seja, instituições que criam canais de comunicação transparente nos quais os tutores podem expressar suas preocupações e sugestões para melhorias no processo pedagógico tendem a gerar um ambiente mais colaborativo e motivador. Dessa forma, o tutor não é apenas um executor de tarefas, mas também um agente ativo na construção do processo educacional.

Outro aspecto destacado na coleta de dados foi o processo de capacitação, para que essa ultrapasse o simples uso de ferramentas tecnológicas. É fundamental que os tutores possam fazer o uso das tecnologias de forma crítica e estratégica, considerando o contexto de aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, a adaptação de estratégias para atender à diversidade de perfis de estudantes, como os que tem alguma deficiência, apresentam dificuldades de aprendizagem ou vêm de contextos socioeconômicos diferentes, exige que os tutores estejam constantemente refletindo sobre suas abordagens pedagógicas e aprimorando suas competências.

Por conseguinte, no entender dos tutores, a formação e a capacitação, que são questões de apoio, necessitam incluir não só aspectos técnicos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Isso se deve em função de que o tutor, muitas vezes, necessita atuar como mediador das relações entre os estudantes, não só no relacionamento emocional e sim também na administração de conteúdos, o que significa que o tutor necessita lidar com questões de motivação, dificuldades de aprendizagem e outros aspectos emocionais que podem surgir no ambiente virtual. A criação de espaços para o desenvolvimento dessas competências socioemocionais é, portanto, necessária para garantir que os tutores estejam preparados para lidar com as complexidades da EaD.

Outro aspecto reside na área da complacência que é, sem dúvida, para os tutores um dos maiores desafios na EaD. Esse processo necessita apresentar clareza por parte da instituição que apresenta a EaD. Assim, quando os tutores têm autonomia para definir suas abordagens pedagógicas, isso lhes dá a oportunidade de personalizar o ensino, mas também pode gerar desafios em termos de equilíbrio entre a liberdade e a necessidade de uniformidade no processo educacional. Significa que as instituições precisam fornecer diretrizes claras sobre como essa autonomia pode ser exercida de maneira efetiva, garantindo que eles respeitem os objetivos de aprendizagem e as expectativas institucionais conforme Lei Brasil ao mesmo tempo (Lei nº 9.394, 1996)

Segundo os tutores, pelos dados coletados, as plataformas de EaD, carecem de ser desenvolvidas de forma a permitir que o tutor customize o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades dos estudantes. Isso envolve não apenas a organização do conteúdo de forma modular, mas também a integração de múltiplas formas de interação, como vídeos, podcasts, quizzes interativos, jogos educacionais e outras ferramentas que tornam a aprendizagem mais envolvente. O design centrado no usuário, tanto para tutores quanto para estudantes, é uma chave para maximizar o potencial das tecnologias.

Já quanto a infraestrutura tecnológica, ela é fundamental, mas não suficiente por si só. A qualidade do suporte pedagógico e técnico disponível para os tutores necessita ser aprimorada de acordo com o curso de tutoria, o que faz parte do ensino adequado, conforme materiais disponibilizados nas plataformas. O suporte técnico deve ser acessível e eficiente, garantindo que os tutores possam resolver problemas tecnológicos de forma rápida, sem comprometer o andamento das atividades.

Para que a EaD se desenvolva de forma sustentável, é imprescindível que as instituições ofereçam suporte contínuo aos tutores. Essa foi uma das questões mais destacadas na coleta de dados realizada pela pesquisa e quer dizer que existe uma necessidade de desenvolver um

ambiente de trabalho que favoreça a motivação, o desenvolvimento profissional, a autonomia e o uso eficiente das tecnologias. Ao fazer isso, as Instituições não só melhoram as condições de trabalho dos tutores como promovem um ciclo de aprendizagem constante no qual tanto tutores quanto estudantes têm as ferramentas e o apoio necessários para alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais.

Ainda segundo os tutores, ao investir em capacitação, infraestrutura e suporte contínuo, as instituições de EaD podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo, uma vez que os tutores podem se sentir mais valorizados e os estudantes têm a oportunidade de alcançar um aprendizado mais profundo e personalizado. Dessa forma, a EaD pode se consolidar como uma modalidade de ensino de alta qualidade, adaptável às necessidades de todos os envolvidos.

Também foi notado que ferramentas de suportes com qualidade reduzem o estresse e aumentam a satisfação no trabalho ao facilitar as tarefas diárias. Quando os tutores percebem que a instituição investe na provisão dos recursos necessários para seu sucesso, isso fortalece o sentimento de lealdade e pertencimento, além de melhorar a qualidade do ensino e do atendimento aos estudantes. Significa que, quando a tecnologia é bem implementada, pode ser um grande impulsionador da personalização do ensino. Ferramentas adaptativas permitem que os tutores ajustem as atividades pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Além disso, essas estratégias – investimentos em apoio e infraestrutura – têm um impacto profundo na motivação dos tutores, na sua satisfação no trabalho e no seu compromisso com a Missão da Instituição. Destacam-se a necessidade de ferramentas tecnológicas mais intuitivas e um treinamento regular para tutores em novas metodologias pedagógicas e estratégias para aumentar a motivação dos estudantes. Tais ações visam não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também fortalecer a relação entre estudantes e tutores, o que é essencial para o sucesso da EaD.

Uma infraestrutura adequada, com tecnologia atualizada, é vital para a eficiência dos tutores. Os polos de EaD devem ser equipados com ferramentas modernas que suportem o ensino de alta qualidade, além de contar com suporte técnico ágil que minimize interrupções e dificuldades operacionais. Realizar auditorias regulares para garantir que a infraestrutura esteja em constante evolução é um passo importante para garantir que as necessidades tecnológicas dos tutores sejam atendidas.

Ao cumprir a análise das sugestões dos tutores, um conjunto de áreas críticas são apresentadas e elas necessitam de melhorias para garantir a eficácia da Educação à Distância.

A implementação dessas melhorias inclui capacitação contínua e flexibilidade no trabalho remoto, assim como nas plataformas tecnológicas – remuneração justa, clareza nos papéis, suporte logístico, acesso a informações e infraestrutura robusta –, tudo isso pode não apenas aprimorar o trabalho dos tutores, mas também contribuir para a qualidade geral da educação oferecida aos estudantes.

Revisar e ajustar a política de remuneração dos tutores é reconhecer seu trabalho e dedicação. A consumação de uma estrutura salarial que inclua incentivos por mérito e progressão de carreira baseada em qualificação e desempenho, assim como bônus por resultados excepcionais, pode motivar os tutores e melhorar a qualidade geral do ensino e fortalecendo o vínculo com o programa que formou um equilíbrio a mais no ensino EaD.

A clarificação dos papéis dos tutores em relação a outros profissionais na EaD é primordial para evitar sobrecargas e conflitos, uma temática presente na coleta de dados durante a pesquisa. Ou seja, é preciso que os papéis apresentem clara definição das funções, responsabilidades e limites, comunicados claramente pelos manuais, sessões de treinamento e atualizações regulares. Além disso, criar um canal aberto para feedback e discussões sobre essas definições pode ajudar a ajustar as expectativas e melhorar a eficiência operacional.

Assim, para além da clareza dos papéis dos tutores é indispensável facilitar o acesso dos tutores a recursos e informações críticas, bem como uma infraestrutura tecnológica robusta com interfaces de usuário otimizadas. Investimentos em sistemas de gestão de informação que integrem de forma segura e eficiente o acesso a dados dos estudantes, materiais de curso e ferramentas de comunicação também foram evidenciados na pesquisa.

Também a pesquisa identificou a necessidade de manter os polos de EaD equipados com a mais recente tecnologia e recursos adequados, ponto fundamental para garantir a eficácia do ensino e aprendizagem. Isso inclui tanto hardware e software de ponta quanto instalações que suportem uma variedade de métodos de ensino e aprendizagem, como salas de aula virtuais, laboratórios e áreas de estudo colaborativo.

Fornecer materiais didáticos de alta qualidade e realizar reuniões frequentes de alinhamento entre a equipe pedagógica são essenciais para garantir a coesão e a eficácia do ensino. Essas reuniões devem ser usadas para revisar e adaptar os currículos, discutir estratégias pedagógicas e alinhar os objetivos educacionais para conquistar a presença de todos os integrantes da EaD engajados e informados.

As sugestões apontadas pelos tutores para o aprimoramento do apoio e da infraestrutura na Educação à Distância evidenciam o carencimento de uma abordagem sistêmica e integrada, capaz de responder aos desafios contemporâneos da modalidade. A valorização do trabalho do

tutor, a capacitação ininterrupta, o uso eficiente de tecnologias, a autonomia pedagógica e uma infraestrutura adequada são elementos que, quando combinados, fortalecem a qualidade do ensino e promovem a motivação e o engajamento dos profissionais envolvidos.

As condições de trabalho e apoio aos tutores na Educação à Distância revelam a importância de uma abordagem ampla que considere diversos aspectos interdependentes. No entender de Alves (2011), o reconhecimento e a valorização dos tutores necessitam transcender o aspecto financeiro, incluindo também o reconhecimento profissional e a visibilidade das boas práticas pedagógicas. Eventos acadêmicos, premiações e espaços para compartilhamento de experiências são estratégias eficazes para consolidar o sentimento de pertencimento dos tutores instituição.

Cunha (2022) ressalta que a capacitação contínua de tutores não deve se restringir à formação inicial, mas constituir um processo permanente de aprendizagem e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas na Educação a Distância. A formação precisa ser situada e prática, articulando teoria e experiência real em sala virtual, além de incluir mecanismos de feedback frequente para aprimoramento profissional.

Barbosa e Rezende (2006) destacam que a autonomia pedagógica é um elemento importante para o engajamento dos tutores na Educação a Distância, permitindo-lhes adaptar estratégias e interações conforme as necessidades dos estudantes. No entanto, alertam que essa autonomia, quando não acompanhada por diretrizes institucionais claras e mecanismos de apoio, pode resultar em sobrecarga de trabalho e desgaste profissional. A ausência de modelos bem definidos e o acúmulo de funções, frequentemente somados a outras jornadas laborais, tornam essencial o desenvolvimento de políticas institucionais que promovam equilíbrio e sustentabilidade na atuação docente a distância. A personalização do ensino, permitida por plataformas adaptativas, é uma estratégia efetiva para atender às necessidades individuais dos estudantes, conforme sugerido por Maia e Mattar (2007).

Eyng (2024) sugere que a valorização profissional dos tutores passa pela criação de ambientes formativos sustentáveis, com incentivos institucionais claros e reconhecimento do trabalho docente. A motivação e o engajamento estão ligados, segundo os autores, à oferta de oportunidades de desenvolvimento contínuo e à construção de vínculos com as comunidades de prática, o que reflete diretamente na qualidade da EaD.

A capacitação contínua, como sugerido por Veloso e Silva (2020) e corroborado por Bacich e Moran (2018), necessita incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e técnicas, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e inovador. Programas de formação que integrem novas tecnologias e abordagens pedagógicas permitem que os tutores

se adaptem às necessidades emergentes dos estudantes.

A implementação efetiva de tecnologias na EaD, como sugerido por Bruno e Teixeira. (2010), deve ser acompanhada de treinamento adequado, garantindo o uso eficiente das ferramentas disponíveis. Plataformas que permitem a personalização do conteúdo e atividades pedagógicas proporcionam uma experiência de aprendizado mais inclusiva e adaptada.

A infraestrutura adequada, com tecnologia atualizada, é vital para a eficiência dos tutores, como apontado por Vergara (2006). Os Polos de EaD devem ser equipados com ferramentas modernas e contar com suporte técnico ágil.

Assim, para os autores, a melhoria contínua das condições de trabalho dos tutores na Educação à Distância necessita de uma série de fatores interligados: compensação justa, capacitação contínua, flexibilidade e autonomia no trabalho, infraestrutura tecnológica robusta e suporte técnico eficiente. Portanto, esse é um processo que não só melhora a qualidade do ensino, mas também fortalece o compromisso dos tutores com a instituição e com a missão educacional. Investir nessas áreas é primordial para criar um ambiente de aprendizado dinâmico, inclusivo e competente, capaz de responder às demandas de um mundo em constante evolução.

**4.1.15. Pergunta 15: Descreva experiências ou desafios específicos que você acredita ser importante compartilhar para o desenvolvimento da EaD.**

A avaliação das experiências e desafios na Educação à Distância sublinha a complexidade dessa modalidade e suas necessidades específicas em metodologia, tecnologia e gestão de aprendizado. As respostas destacam a importância de não apenas replicar práticas presenciais no ambiente virtual, mas de adaptá-las para explorar as vantagens do ensino on-line. Isso envolve o desenvolvimento de metodologias ativas, uso eficiente de ferramentas digitais e interação constante entre estudantes e tutores, mantendo o engajamento e reduzindo a evasão.

Superar esses desafios requer uma abordagem holística e estruturada. A qualidade do ensino na EaD deve ser continuamente aprimorada por meio de inovações pedagógicas.

Os desafios identificados pelos dados coletados na pesquisa apresentam a formação e a capacitação contínua para os tutores. Porém, o maior desafio está em manter o interesse dos estudantes e reduzir a evasão, segundo os tutores, sendo esse um processo que requer a elaboração de conteúdos atrativos, gestão adequada das atividades e uma organização clara do ambiente virtual.

Portanto, pode-se afirmar que personalizar a aprendizagem para atender às diversas necessidades e estilos dos estudantes é um dos caminhos vitais para uma experiência educacional inclusiva e eficaz. Feedback constante e interatividade são importantes para construir uma comunidade de aprendizagem engajada, e integrar plataformas de ensino e garantir suporte técnico eficiente é essencial para não prejudicar a experiência dos estudantes.

Através dos coletados junto aos tutores, é fácil perceber que um dos desafios da EaD é assegurar uma formação qualitativa dos estudantes, que necessita contar com cursos que buscam inovação na entrega e avaliação de conteúdo, desenvolvendo currículos que favoreçam aprendizagem ativa e reflexão crítica. Ainda, o acesso tecnológico deve ser equitativo, garantindo que todos os estudantes tenham os recursos necessários, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica.

Nesta direção, segundo os tutores, a retenção dos alunos e a redução da evasão dependem de um ambiente de aprendizagem bem estruturado, com um equilíbrio no volume de atividades e interação constante, além de estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos são fundamentais para garantir sua permanência e sucesso acadêmico.

Ademais, para esse tópico é importante ter presente a adaptação do ensino às particularidades de cada estudante para garantir uma aprendizagem personalizada. Cada estudante possui ritmos e estilos de aprendizagem distintos, e, portanto, é essencial que a Educação à Distância seja flexível o suficiente para atender a essas necessidades individuais, promovendo o desenvolvimento de competências que possam ser aplicadas em contextos diversos na qual a formação contínua dos docentes e tutores também é um desafio considerável.

Em suma, a organização do ambiente virtual de aprendizagem é um aspecto que não pode ser negligenciado. Através da utilização de plataformas integradas e de suporte técnico adequado, aspectos que enriquecem a experiência dos estudantes, a EaD exige uma repensação das práticas pedagógicas, com ênfase em metodologias ativas que favoreçam a interação constante entre estudantes e professores, bem como o acesso às tecnologias, que é um dos maiores desafios da EaD, especialmente, em contextos de grande disparidade socioeconômica, por muitos estudantes não possuírem os recursos tecnológicos necessários para acompanhar o curso.

Apona os dados coletados na pesquisa, por vezes, a sobrecarga de conteúdo e atividades é uma dificuldade encontrada na EaD. Ao tentar cobrir um grande volume de conteúdo, os professores acabam tornando as disciplinas excessivamente densas e cansativas, o que desmotiva os estudantes. Nesta direção, aconselha-se a busca do equilíbrio na quantidade de material oferecido, aliado a uma abordagem mais focada na aprendizagem ativa e no uso de

recursos digitais interativos, pode evitar a saturação dos estudantes, proporcionando um aprendizado mais adequada e menos estressante.

Os dados coletados indicam que o feedback constante é outra das chaves para a melhoria na EaD. A troca de informações entre estudantes, tutores e professores sobre o desempenho acadêmico e a possibilidade de ajuste das metodologias de ensino permite que o processo de aprendizagem seja sempre aprimorado. A avaliação deve ser dinâmica, com a utilização de ferramentas que possibilitem uma análise detalhada do progresso dos alunos, e o feedback, quando bem estruturado, não só orienta o estudante sobre seu desempenho, mas também o motiva a buscar melhores resultados.

Além disso, o feedback colabora no processo de monitoramento junto aos estudantes ao identificar rapidamente aqueles que necessitam de apoio adicional. A partir dos depoimentos dos respondentes, é possível destacar questões cruciais para o desenvolvimento eficaz da Educação à Distância, com foco nas metodologias de ensino, suporte contínuo aos alunos, e uso adequado das tecnologias de ensino.

A adaptação pedagógica é central para a EaD. Muitos respondentes destacam que essa modalidade de educação não deve ser uma mera transposição do ensino presencial para o ambiente on-line, mas sim uma metodologia própria, que utiliza técnicas específicas de ensino e aprendizagem. A transição bem-sucedida exige a implementação de estratégias interativas, promovendo um ambiente mais dinâmico e colaborativo. O uso dessas ferramentas digitais é uma forma de garantir o engajamento do aluno, mas isso requer um design instrucional cuidadoso, evitando a sobrecarga de conteúdo e atividades.

O suporte contínuo aos estudantes tem sido identificado como uma estratégia essencial para manter o engajamento e evitar a evasão. Uma boa parcela de estudantes enfrenta dificuldades na navegação e compreensão das atividades propostas, o que pode levar à desistência. Portanto, a presença de tutores e professores para esclarecer dúvidas, orientar atividades e fornecer feedback constante é fundamental. Essa orientação personalizada ajuda a combater o isolamento característico da EaD e favorece a criação de uma comunidade de aprendizagem.

A integração das plataformas de ensino e a disponibilidade de suporte técnico eficiente foram destacadas como desafios significativos. A não integração entre diferentes sistemas utilizados no ambiente de EaD pode comprometer a experiência do estudante, gerando frustração e dificuldades logísticas. Para mais, a execução desse suporte de maneira inadequada pode prejudicar o andamento das atividades, dificultando a resolução de problemas técnicos e afetando a qualidade da aprendizagem. Isso significa que é preciso investir em plataformas

integradas e equipes de suporte técnico bem treinadas para o sucesso da EaD.

Os problemas da Educação à Distância evidenciam sua complexidade e a necessidade de um esforço conjunto para superar as dificuldades. Adaptação das metodologias, capacitação constante dos docentes, implementação de tecnologias de suporte e promoção de uma interação competente são indispensáveis para um modelo de EaD bem-sucedido. A resistência à modalidade e a qualidade dos materiais didáticos são questões-chave para as instituições.

A adoção de metodologias ativas, de acordo com os dados coletados, proporciona boas experiências na organização clara do Ambiente Virtual de Aprendizagem, e a produção de materiais didáticos multimodais e acessíveis são fundamentais (Moran, 2007). A personalização da aprendizagem, conforme salientam Litto e Formiga (2009) é um dos pontos centrais para tornar o processo educativo mais inclusivo e eficaz, considerando a diversidade de perfis, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes.

A formação continuada dos docentes é outro elemento-chave. Segundo Kenski (2012), o papel do professor na EaD vai além da simples mediação de conteúdos, exigindo competências pedagógicas e tecnológicas específicas. Sem essa capacitação, torna-se inviável o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam o engajamento, a autonomia e a permanência dos estudantes.

A evasão é um sintoma visível da fragilidade estrutural da EaD em muitos contextos. Para superá-la, é necessário promover a interação contínua entre alunos, tutores e professores, além de fornecer feedbacks sistemáticos que estimulem a permanência e o aprendizado significativo (Moore, 1993). A construção de uma comunidade de aprendizagem on-line, como propõe Wenger (1998), é imprescindível para mitigar o isolamento e reforçar o senso de pertencimento.

Diante disso, conclui-se que a eficácia da EaD depende da articulação entre inovação pedagógica, inclusão digital, suporte constante e formação docente. A EaD deve ser compreendida como uma modalidade com identidade própria, capaz de oferecer uma educação de qualidade equivalente à presencial, desde que seus desafios sejam enfrentados de forma integrada e contínua, já que, como destacam Moore e Kearsley (2011), a EaD não pode ser tratada como uma mera transposição do ensino presencial em razão de envolver dinâmicas próprias que requerem planejamento pedagógico específico e uso estratégico das tecnologias. A consolidação da EaD como modalidade de qualidade exige uma articulação entre pedagogia, tecnologia e relações humanas. A formação docente contínua e a superação das falhas tecnológicas são caminhos para uma EaD equitativa, eficaz e transformadora.

Os obstáculos tecnológicos, havendo a necessidade de infraestrutura adequada e o

suporte técnico deficiente, foram amplamente mencionados nas experiências dos tutores e refletem desigualdades sociais e digitais que precisam ser enfrentadas com políticas públicas e investimentos institucionais (Belloni, 2015). Como enfatiza Peters (2001), a democratização do acesso à educação por meio da EaD só se concretiza quando há garantia de condições mínimas para todos os estudantes participarem plenamente do processo educativo.

#### **4.1.16. Pergunta 16: Qual sua perspectiva frente ao ensino e aprendizagem em uma Universidade Pública?**

A análise das respostas dos 15 participantes apresenta uma visão crítica e detalhada sobre o ensino e aprendizagem na universidade públicas, com foco especial na Educação à Distância. A modalidade se destaca como uma estratégia relevante para expandir o acesso ao ensino superior, atingindo grupos historicamente excluídos ou com dificuldades de locomoção, incluindo trabalhadores, pessoas com deficiência e residentes de áreas rurais e estudantes de baixa renda. A estabelecimento da EaD torna-se essencial em um contexto marcado por desigualdades estruturais, apresentando-se como uma solução eficiente para democratizar o conhecimento e a qualificação profissional em um país extenso.

Para os tutores, a flexibilidade na EaD pode ser evidenciada como uma perspectiva importante para os estudantes ao possibilitar que o equilíbrio entre os estudos, trabalho e responsabilidades pessoais. Contudo, essa flexibilidade só se concretiza plenamente quando apoiada por uma estrutura institucional robusta, com ambientes virtuais acessíveis e adaptados aos estudantes, o que demanda investimentos em inclusão digital, equipamentos, conectividade e educação digital para discentes e profissionais. A garantia de acesso deve ser acompanhada por iniciativas que promovam a equidade na permanência, considerando tanto as condições materiais quanto as dimensões subjetivas da experiência acadêmica.

Outra perspectiva indicada pelos resultados da pesquisa reside no estigma em associar a EaD a uma formação de menor qualidade, em comparação ao ensino presencial. Essa percepção prejudica a autoestima dos estudantes e desvaloriza a modalidade e combater esse preconceito requer uma transformação institucional que inclua o reforço das práticas pedagógicas, a adoção de tecnologias interativas e a promoção de experiências de aprendizagem significativas e envolventes. A superação dessa imagem negativa também envolve a valorização social do diploma obtido pela EaD, implicando fortalecer a identidade da modalidade perante a sociedade e o mercado de trabalho.

Ao superar a mentalidade sobre a EaD ser inferior a educação presencial, prevalece a

valorização do trabalho dos tutores. Eles alegaram que são mediadores pedagógicos e emocionais, articulando o processo formativo e contribuindo para a permanência estudantil. Entretanto, diante dos relatos dos tutores, evidencia-se uma sobrecarga de trabalho, pouco reconhecimento e remuneração inadequada, reflexo da inexistência institucional de valorização profissional.

Apointa, também, a coleta de dados, a necessidade de ampliação na infraestrutura tecnológica, nas plataformas de aprendizagem, em laboratórios virtuais, bibliotecas digitais e suporte técnico afetam o rendimento dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis. Isso tornou-se mais visível com as políticas como o Reuni, o sistema de cotas e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que ampliaram o acesso, mas trouxeram novos desafios. A inclusão de um público diverso exige ações que assegurem sua permanência, enfrentando desigualdades sociais, tecnológicas e acadêmicas. Esse perfil discente diversificada demanda uma universidade mais sensível às diferenças, com políticas que considerem as interseccionalidades e promovam o acolhimento institucional de forma excepcional.

Assim, a EaD se estabelece como um campo de oportunidades e controvérsias, exigindo atenção, sensibilidade e comprometimento dos tutores, professores, gestores e formuladores de políticas públicas. O êxito da modalidade depende de uma construção conjunta, da escuta ativa e do compromisso ético com justiça social, equidade territorial e diversidade cultural. Mais do que uma ferramenta tecnológica, a EaD é um projeto político-pedagógico transformador dos modos de aprender e ensinar, bem como das formas de interação social.

Neste cenário, no entender de tutores, o essencial que o modelo pedagógico da EaD evolua para uma abordagem centrada cada vez mais nos estudantes, fundamentada em metodologias ativas – estratégias como debates on-line, projetos interdisciplinares, atividades colaborativas e estudos de caso estimulam o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo estudantil. Quando bem implementadas, essas metodologias transformam o processo educacional em uma experiência significativa e alinhada às demandas profissionais. No entanto, para que o processo educacional passe a ser cada vez mais uma rica experiência, faz-se necessário a valorização do tutor. Ele é frequentemente o contato mais próximo dos estudantes com a instituição, sendo vital para mediar conflitos, orientar trajetórias acadêmicas e fomentar o engajamento.

Belloni (2015) sustenta que a EaD deve ser vista como uma política educacional fundamental, não como uma solução temporária para o ensino presencial. Essa visão implica reconhecer a legitimidade da EaD como espaço de inovação pedagógica, capaz de fomentar metodologias ativas e um ensino focado no aluno e ampliação do acesso com padrões de

qualidade. Tal expectativa reafirmam a importância central do trabalho pedagógico como uma prática de relação, diálogo e emancipação, conforme Paulo Freire (1996). A intervenção dos tutores na EaD mantém sua relevância, exigindo novas dinâmicas de presença, escuta e acompanhamento, uma expectativa que necessita cada vez mais atenção na Universidade.

Moran (2002) argumenta que a inovação na EaD deve ir além do uso de tecnologias, uma noção que se ancora em metodologias participativas, interativas e éticas. Isso requer a valorização dos tutores, formação contínua dos professores e a construção de ambientes virtuais de aprendizagem que acolham diversidades e promovam inclusão.

A dimensão política da formação universitária na EaD é evidenciada, alinhando-se às ideias de Moran (2013) que defende uma abordagem híbrida e centrada no estudante, interativa e contextualizada, superando o modelo de ensino meramente transmissivo. Já Santos (2000) introduz o conceito de "epistemologias do Sul", enfatizando a importância de reconhecer múltiplos saberes e territorializar o conhecimento. No contexto da EaD, isso significa integrar saberes locais, respeitar culturas regionais e comprometer-se com a transformação social, especialmente em áreas historicamente marginalizadas.

Por fim, Walsh (2009), para além de apoiar a transformação social, aponta a necessidade de a EaD ser um processo de educação intercultural crítico que valorize conhecimentos comunitários e combata a dominação epistêmica. A Educação à Distância tem o potencial de viabilizar essa transformação educativa, desde que se dedique a práticas pedagógicas democráticas e contextualizadas.

#### **4.1.17. Pergunta 17: Poderias evidenciar novos papéis dos Tutores na Educação à Distância.**

A função na Educação à Distância tem se transformado de maneira notável, deixando de ser um apoio restrito para assumir uma posição multifacetada e vital no processo educacional. As responsabilidades expandiram-se, abrangendo gestão de conflitos, mediação emocional e funções administrativas. A necessidade de profissionalização torna-se cada vez mais evidente. Deve-se reconhecer o integrante como essencial na equipe pedagógica, com direitos e deveres correspondentes, o que implica em ajustes significativos nas políticas de contratação e remuneração, garantindo a valorização merecida.

Desta forma, o processo de formação necessita incluir adaptação às novas tecnologias de ensino, mantendo o tutor atualizado com as ferramentas educacionais mais recentes. O resultado é um profissional mais preparado e confiante, capaz de desempenhar de forma plena e

satisfatória o seu trabalho com os estudantes. Assim, pelos dados coletados na pesquisa, se apresenta a criação de uma nova trajetória de carreira dos tutores. A progressão na carreira, similar à dos professores, poderia incluir especializações, capacitação contínua e liderança em equipes pedagógicas, desenvolvendo estratégias inovadoras de ensino. Essa mudança aumentaria o engajamento e a motivação, percebendo suas atividades como essenciais para o sucesso da EaD.

Assim, a conquista de novos papéis de carreira na atuação dos tutores remete a valorização da tutoria, que se reflete diretamente na valorização da Educação à Distância como um todo. Essa posição que vai além do ensino de conteúdos acadêmicos, tornando-se um ponto de apoio emocional para os estudantes e proporcionando um espaço seguro para expressar dúvidas e ansiedades. Esse acompanhamento humanizado combate a sensação de isolamento, uma das maiores barreiras na EaD e deve identificar as necessidades individuais dos estudantes, tanto acadêmicas quanto emocionais.

O novo papel dos tutores passa a ser um processo mais ampliado na caminhada da humanização e por isso, é necessário capacitá-lo para atuar de forma empática e personalizada. Obstáculos apontados na pesquisa pelos tutores, como a ampliação das responsabilidades sem preparação adequada ou o ajuste nas condições de trabalho, tem gerado peso profissional significativa.

Branco e Passos (2020) relatam a precarização das condições de trabalho e o desequilíbrio criado pela sobrecarga de atividades dentro da função de tutoria. Tradicionalmente, as funções eram restritas ao acompanhamento acadêmico, mas hoje acumulam atividades administrativas, técnicas e de mediação de conflitos, prejudicando o foco principal de educador. Esse acúmulo de funções sem reconhecimento ou remuneração adicional leva ao esgotamento e compromete a qualidade do ensino. É fundamental revisar e ajustar as responsabilidades, criando equipes de apoio para aliviar as tarefas administrativas.

Outro fator presente na EaD é o fenômeno da "uberização" das funções, no qual os tutores são tratados como profissionais temporários sem vínculo formal, intensifica-se com o aumento da demanda, mas sem ajuste correspondente nas condições de trabalho. Essa precarização diminui a motivação e a qualidade do suporte aos estudantes. As universidades precisam adotar políticas que garantam a estabilidade e reconheçam a importância do trabalho e a revisão urgente da remuneração e condições profissionais é fundamental para assegurar a qualidade das responsabilidades desempenhadas sem comprometer a saúde mental e emocional, permitindo decisões financeiras mais seguras e menos frágeis.

A mediação e facilitação do aprendizado na EaD exigem que o tutor atue como uma

ponte entre conteúdos e estudantes, buscando a compreensão crítica e autônoma. No atual cenário tecnológico, é vital ser mais do que um transmissor de informações e o tutor necessita atuar como um verdadeiro facilitador, necessita orientar os estudantes promovendo um ambiente seguro para exploração autônoma, com suporte contínuo. Essa estratégia torna os estudantes mais proativos e desenvolve competências essenciais, como autodisciplina e autonomia, muito bem destacado pelos tutores em suas entrevistas.

O tutor precisa atuar como um mentor, oferecendo orientação, esclarecimento de dúvidas e apoio psicológico. No contexto da EaD, muitos estudantes enfrentam desafios pessoais, como conciliar estudos, trabalho e questões familiares. Nessas situações, é visto o tutor como um suporte para ajudá-los a gerenciar suas emoções e dificuldades diárias. Dessa maneira, ao buscar o equilibrar entre as demandas e oferecer estratégias eficazes de gestão do tempo e motivação, ele necessita ter uma visão ampla da experiência de aprendizado dos estudantes, abordando aspectos emocionais e pedagógicos de forma integrada e isso proporciona suporte ao equilíbrio emocional dos estudantes e ao engajamento, reduzindo a evasão.

A tecnologia necessita ser usada para fortalecer essa função, proporcionando interações mais próximas e reais através de videoconferências, fóruns de discussão e chats ao vivo. A ampliação das responsabilidades dos tutores, sem a devida preparação ou ajustes nas condições de trabalho, tem resultado em significativa sobrecarga e ansiedade. Grossi, Giffoni & Lopes (2023) apontam que esse excesso de tarefas, combinado à falta de apoio técnico e institucional, provocou sofrimento físico e psicológico entre os docentes e tutores em EaD.

A instabilidade no vínculo empregatício gera insegurança financeira e compromete a dedicação plena à tutoria em EaD, conforme levantado por Mattar *et al.* (2020). Os autores apontam que a precariedade contratual, a rotatividade e a falta de reconhecimento institucional afetam diretamente a continuidade e a qualidade da atuação dos tutores. Nesse contexto, é urgente que as instituições implementem políticas que assegurem estabilidade profissional, valorizem o papel do tutor e reduzam a rotatividade, contribuindo para a consolidação de uma prática educativa mais sustentável e consistente.

A tecnologia tem um papel crucial na transformação da EaD, como discutido por Ferreira *et al.* (2020). Ferramentas como sistemas de gestão de aprendizagem e plataformas de feedback permitem monitoramento em tempo real e suporte personalizado, melhorando a interatividade e superando barreiras do ensino remoto. Assim, para ter uma atuação eficiente, é necessário que os tutores sejam capacitados continuamente, como sugerido por Tardif e Lessard (2000), preparando-os para usar estratégias pedagógicas e tecnológicas de forma integrada. A

remuneração justa e condições de trabalho adequadas são fundamentais para reter profissionais qualificados e motivados.

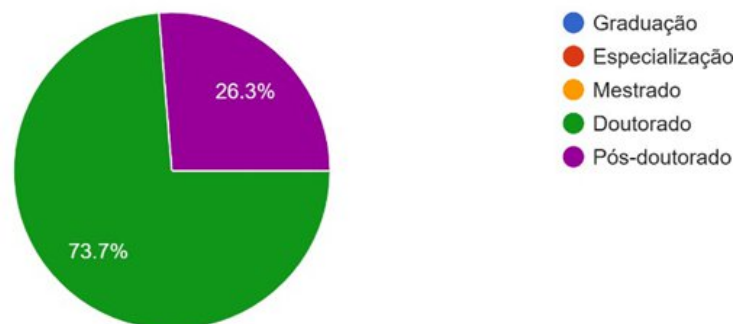
Em resumo, a função dos tutores na Educação à Distância é multiforme e fundamental para o sucesso do modelo educacional. Para enfrentar os desafios atuais, é necessário um reconhecimento formal de sua importância, com políticas de contratação e remuneração justas, além de formação que aborde tanto aspectos pedagógicos, quanto emocionais e tecnológicos. A valorização da tutoria reflete diretamente na qualidade da educação oferecida, garantindo um ambiente de aprendizagem inclusivo, eficiente e motivador.

## 4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS JUNTO AOS PROFESSORES

### 4.2.1. Pergunta 1 e Figura 13:

1. Qual é a sua formação acadêmica mais elevada?

19 respostas



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Pelos dados coletados, pode-se afirmar que a maioria dos participantes (73,7%) são graduados. Esse dado sugere que a amostra é composta, em sua maioria, por profissionais com formação acadêmica mais básica. Esse dado apresenta a necessidade de expandir as oportunidades para cursos de Pós-Graduações.

Pós-graduados (26,3%): significa cerca de um quarto dos participantes da pesquisa tem formação em Pós-Graduação, o que indica que a busca por aprofundamento acadêmica também está presente, embora em menor proporção. É importante observar que, dentro dessa categoria, a maioria está concentrada na Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização), como tem professores com *Stricto Sensu* (Mestrado, Doutorado).

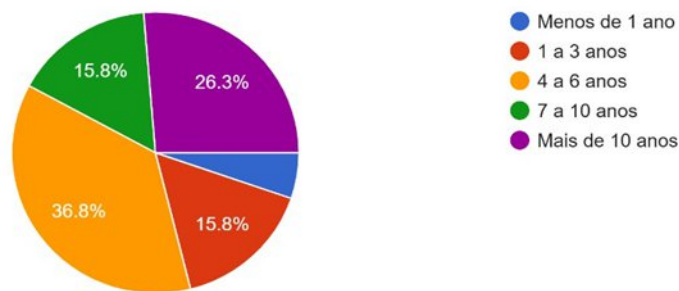
Constata-se então que, apesar da predominância de formados em Graduação, uma parte significativa está em busca de um nível de formação mais avançado. Esses dados podem fornecer instropecções para futuras estratégias de formação acadêmica ou para compreender as tendências de interesse educacional de determinada população, podendo ser levados em

consideração ao planejar políticas públicas ou ações voltadas ao desenvolvimento de Programas de Ensino Superior e suas modalidades.

Muito importante que os professores, em sua maioria tenham cursado o *Stricto Sensu* (Mestrado, Doutorado) em função das necessidades presentes no mundo acadêmico, seja no campo teórico-metodológico ou no uso do ambiente virtual na EaD. Nesta direção, Ferreira *et al.* (2020) apontam que as ferramentas como sistemas de gestão e de aprendizagem, como as plataformas de feedback.

#### 4.2.2. Pergunta 2 e Figura 14

2. Quantos anos de experiência você possui em Educação a Distância?  
19 responses



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Os dados coletados na pesquisa apontam: 36,8% têm experiência na EaD entre 4 e 6 anos; mais de 10 anos: 26,3%; 1 a 3 anos: 15,8%; 4 a 6 anos: 15,8%; menos de 1 ano: 5,3%, resultado dos 19 professores participantes da pesquisa.

O maior percentual de professores que participaram da pesquisa tem uma experiência entre 4 e 6 anos (36,8%). Isso reflete uma experiência mais consolidada, indicando que os participantes já passaram por diferentes ciclos da EaD e podem ter uma compreensão mais aprofundada das práticas e necessidades dessa modalidade.

Os 26,3% dos participantes têm mais de 10 anos de experiência em EaD e esse grupo de professores é composto por profissionais com uma vivência considerável, que provavelmente presenciaram o desenvolvimento da EaD e podem ter influenciado práticas pedagógicas e tecnológicas ao longo do tempo.

O grupo de 7 a 10 anos contém uma quantidade considerável de respondentes (15,8%) e esses professores provavelmente possuem uma visão mais estratégica e evolutiva da EaD, já que acompanharam transformações tecnológicas e metodológicas ao longo do tempo.

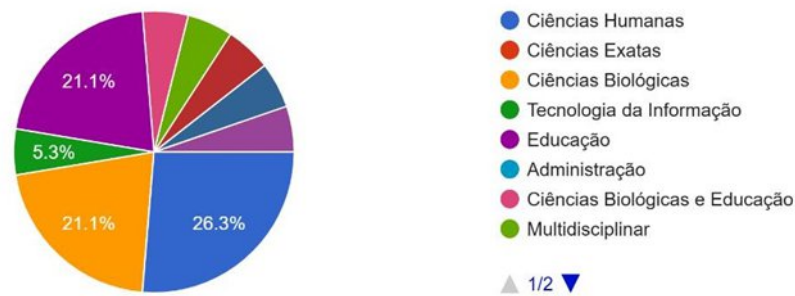
OS 15,8% dos participantes representam aqueles que têm uma vivência relativamente recente na modalidade (de 1 a 3 anos) e que estão começando a se familiarizar com as dinâmicas

e desafios específicos da EaD. Os professores participantes da pesquisa com menos de 1 ano (5,3%) indicam que um número restrito de participantes está começando a se envolver com essa modalidade, o que pode refletir uma nova introdução à EaD, possivelmente por meio de cursos ou novas experiências de ensino remoto.

#### 4.2.3. Pergunta 3 e Figura 15

3. Em qual área você leciona predominantemente?

19 responses



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Os dados coletados na pesquisa com base em 19 respostas dos professores foram os seguintes: Ciências Humanas: 26,3%; Ciências Biológicas: 21,1%; Educação: 21,1%; Tecnologia da Informação: 5,3%; Ciências Biológicas e Educação: 5,3%; Multidisciplinar: 5,3%; Ciências Sociais e Aplicadas: 5,3%; Ciências Sociais/ Ciência da Informação, Biblioteconomia: 5,3%; Sociais Aplicadas: 5,3%; Ciências Exatas: 0% - Administração: 0% Ciências Humanas (26,3%) apresenta o maior percentual dos participantes da pesquisa, ou seja, os participantes lecionam predominantemente nessa ampla área, que abrange disciplinas como Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, entre outras, e o motivo do grupo ser grande se deve possivelmente ao seu caráter teórico e sua aplicação diversificada nas modalidades da EaD. Os 21,1% que se refere às Ciências Biológicas sugere uma quantidade considerável de professores com foco em Biologia, Química e áreas relacionadas à Saúde e Ciências Naturais, e outros 21,1% lecionam predominantemente em Educação, o que é esperado, dado o crescente interesse por metodologias de ensino inovadoras e o uso de tecnologias educacionais na EaD.

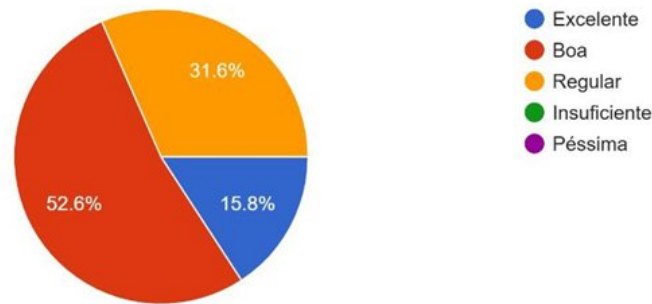
Tecnologia da Informação obteve 5,3% na pesquisa, indicando que, embora a área de TI seja o marco do aprendizado, ainda assim deixa na infraestrutura da EaD a necessidade de aprimorar os serviços e não é a principal área de atuação dos respondentes. Os 5,3% dos professores que responderam dão aulas em uma área multidisciplinar entre Ciências Biológicas e Educação, e isso pode refletir uma combinação de conteúdos e metodologias que envolvem Ciências Naturais com aspectos pedagógicos. O terceiro grupo que obteve 5,3% na pesquisa

leciona de forma multidisciplinar, o que pode envolver o ensino de diversos campos de estudo ou a abordagem de temas transversais.

#### 4.2.4. Pergunta 4 e Figura 16

4. Como você avalia a infraestrutura tecnológica da instituição na Educação a Distância?

19 responses



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Os dados apresentam a avaliação da infraestrutura tecnológica da instituição no contexto da Educação à Distância, com base em 19 respostas. A maior parte dos respondentes (52,6%) consideram a infraestrutura como boa. Isso remete que, para a maioria, a Instituição apresenta uma infraestrutura tecnológica satisfatória para as necessidades da EaD, embora não seja vista como excelente. Pode ser uma sinalização de que, embora adequada, há espaço para melhorias que atendam ainda mais às demandas dos estudantes, tutores e professores.

Uma parcela significativa dos respondentes (31,6%) vê a infraestrutura como regular, ou seja, considerada aceitável, mas não ideal. Esse dado pode sugerir que há desafios ou limitações em determinados pontos da infraestrutura que impactam a experiência do usuário, como qualidade da conexão, usabilidade das plataformas ou acesso a recursos essenciais.

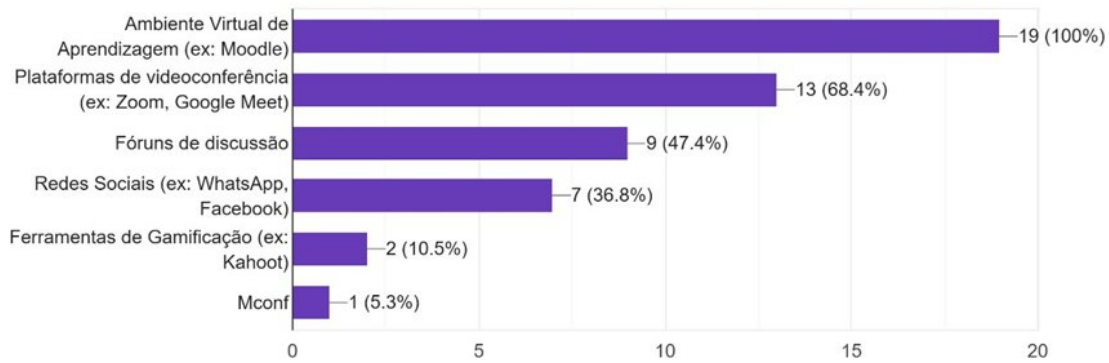
Uma pequena parte dos respondentes (15,8%) consideram a infraestrutura excelente, indicando que há um reconhecimento de um padrão elevado em alguns aspectos tecnológicos, como plataformas de ensino, acessibilidade, e suporte técnico. No entanto, a baixa porcentagem pode indicar que a maioria não percebe a infraestrutura como superior.

Não houve resposta alguma nas categorias insuficiente ou péssima e esse fato pode ser interpretado de forma positiva, sugerindo que, pelo menos, a infraestrutura não é vista de forma drasticamente negativa. Se supõe, então, que a instituição está cumprindo um nível básico de exigência para a EaD.

#### 4.2.5. Pergunta 5 e Figura 17

### 5. Quais ferramentas digitais você mais utiliza em suas aulas da EaD? (Marque as que mais utiliza)

19 respostas



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

As ferramentas digitais mais utilizadas nas aulas de Educação à Distância, com base em 19 respostas oriundas de professores participantes foram as seguintes: Ambiente Virtual de Aprendizagem (100%) – Todos os participantes utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como o Moodle. Os AVAs centralizam conteúdos, atividades e interações entre estudantes e professores e por isso, se tornam cruciais para um atendimento mais avançado de professor para aluno, então esse dado era esperado. Plataformas de Videoconferência (68,4%) – Grande maioria dos respondentes (13) utilizam plataformas de videoconferência como Zoom e Google Meet. Esse dado reflete a adaptação do modelo EaD para incluir encontros síncronos, promovendo a interação em tempo real entre professores e estudantes, essencial para manter o engajamento.

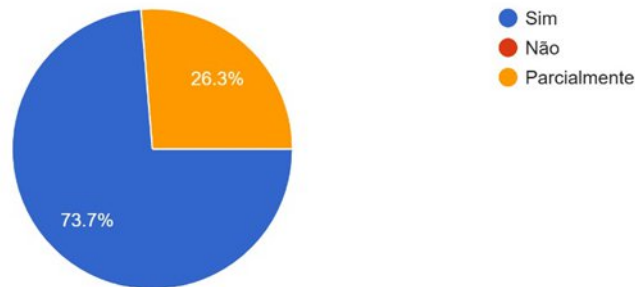
Fóruns de Discussão (47,4%) – Quase metade dos participantes (9) utiliza fóruns de discussão como ferramenta para interações assíncronas e tal fato pode ser um indicativo de que os alunos preferem ou precisam de um espaço mais flexível para debater e refletir sobre o conteúdo, longe do ritmo das aulas ao vivo.

Os 36,8% dos respondentes utilizam redes sociais como WhatsApp e Facebook para interações relacionadas às aulas. Isso sugere que, além das plataformas institucionais, as redes sociais ainda desempenham um papel importante na comunicação rápida e informal entre os estudantes.

Ferramentas de Gamificação (10,5%) – Um número menor de alunos, (2) utiliza ferramentas de gamificação como o Kahoot. É possível que isso se dê pelo uso limitado de abordagens lúdicas para engajamento, embora essas ferramentas possam agregar valor, tornando o aprendizado mais dinâmico. Já sobre o Mconf (5,3%), apenas 1 aluno utiliza essa ferramenta para videoconferências mais voltada para a educação. Isso sugere que sua utilização é bem específica e talvez menos acessível ou conhecida pelos respondentes.

#### 4.2.6. Pergunta 6 e Figura 18 :

6. Você considera que possui suporte técnico adequado para utilizar as tecnologias na EaD?  
19 respostas



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Este resultado revela se os respondentes percebem o suporte técnico como adequado para se utilizar as tecnologias no contexto da Educação à Distância, com base em 19 respostas. A grande maioria dos participantes (73,7%) acredita que possui suporte técnico adequado para utilizar as tecnologias da EaD. Esse dado é um indicativo positivo, pois mostra que os estudantes se sentem respaldados em relação ao uso das plataformas e ferramentas tecnológicas, o que facilita o engajamento e o aprendizado no formato remoto. 26,3% dos participantes indicam que possuem suporte técnico apenas parcial, o que sugere que, embora haja algum tipo de assistência, existem lacunas ou limitações no suporte, que podem impactar negativamente a experiência dos estudantes em situações mais complexas ou quando surgem dificuldades técnicas. No entanto, nenhum respondente indicou que não possui suporte técnico adequado e isso demonstra que, ao menos em termos gerais, todos os alunos possuem algum tipo de apoio, o que pode minimizar frustrações e dificuldades técnicas no uso das tecnologias.

#### 4.2.7. Pergunta 7 e Figura 19

7. Como você avalia a interação dos estudantes nas atividades propostas na EaD?  
19 respostas



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Com base em 19 respostas por parte dos professores, esse gráfico apresenta a mostra a interação dos estudantes nas atividades propostas pela EaD.

A maioria dos respondentes (52,6%) acreditam que os estudantes estão engajados nas atividades propostas. Ou seja, para mais da metade dos participantes, os estudantes se envolvem ativamente com as tarefas e interações da EaD, o que é um ponto positivo para a qualidade do aprendizado.

No entanto, quase metade dos respondentes (47,4%) percebem pouco engajamento oriundo dos estudantes. Esse dado é importante pois sinaliza que há uma grande parcela de alunos que talvez não esteja tão motivada ou envolvida com as atividades propostas e pode ser um reflexo de diferentes fatores, como a dificuldade das atividades, falta de interação, ou outros desafios relacionados a EaD.

Por fim, nenhum dos respondentes considerou que os estudantes estão muito engajados ou totalmente desinteressados. Isso pode indicar que, embora o engajamento exista, ele pode não ser considerado excepcional ou em um nível mais intenso, mas também pode-se eliminar a possibilidade de um desinteresse total, o que indicaria sérios problemas na dinâmica de ensino-aprendizagem.

#### 4.2.8. Pergunta 8 e Figura 20



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Aqui aparecem os desafios percebidos na interação com os estudantes na Educação à Distância, com base em 19 respostas fornecidas pelos professores.

O maior desafio identificado por 63,2% foi a falta de contato visual e linguagem corporal. Esse é um dos aspectos mais frequentemente discutidos na EaD: a ausência de interações face a face, que pode dificultar a comunicação não verbal e a construção de vínculos entre alunos e professores. Esse dado sugere que a falta de proximidade física é um fator significativo para os desafios da interação.

Dos 36,8% dos participantes da pesquisa indicam a conectividade como um desafio. Problemas como acesso instável à internet e dificuldades técnicas podem afetar diretamente a participação dos estudantes nas atividades, além de comprometer a fluidez das aulas e o acompanhamento das propostas pedagógicas.

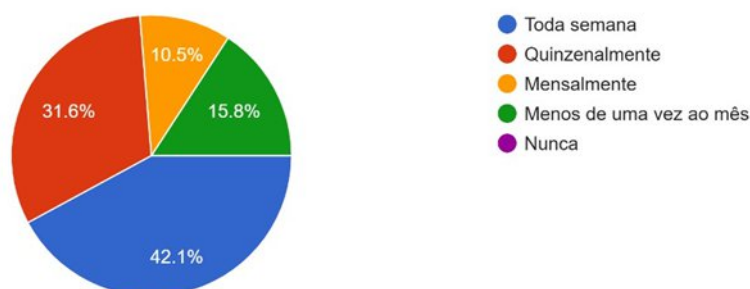
Dificuldade de comunicação (31,6%) e Ausência de feedback imediato (31,6%): Ambos esses desafios são percebidos. A comunicação é uma questão central em qualquer ambiente educacional, e na EaD, essa dificuldade pode ser ampliada pela ausência de interações diretas, o que dificulta o esclarecimento de dúvidas e o acompanhamento do progresso dos estudantes. Além disso, a falta de feedback imediato pode afetar a motivação dos alunos e a qualidade da aprendizagem.

Falta de motivação dos estudantes (26,3%): Esse desafio indica que a motivação dos estudantes é um fator que impacta a interação e o engajamento. A EaD, por ser muitas vezes mais solitária e flexível, pode ser mais difícil de acompanhar para aqueles que não estão totalmente motivados. As categorias "Apesar de eles serem engajados", "Uma formação dos estudantes" e "Limitações econômicas" foram mencionadas por um respondente cada (5,3%). Esses dados indicam que há questões específicas que também podem impactar a interação, mas são vistas como menos frequentes ou menores em comparação com os desafios anteriores.

#### 4.2.9. Pergunta 9 e Figura 21

9. Com que frequência você realiza atividades síncronas (aulas ao vivo) com os alunos?

19 respostas



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Os dados acima apresentam a frequência com que são realizadas atividades síncronas (aulas ao vivo) com os estudantes, com base em 19 respostas. A maior parte dos respondentes (42,1%) realizam atividades síncronas semanalmente, indicando que, para a maioria, as aulas ao vivo são uma parte fundamental na EaD, possivelmente para promover interação direta, tirar dúvidas e garantir que o conteúdo seja absorvido de forma mais colaborativa.

Um número considerável dos participantes (31,6%) realiza atividades síncronas a cada

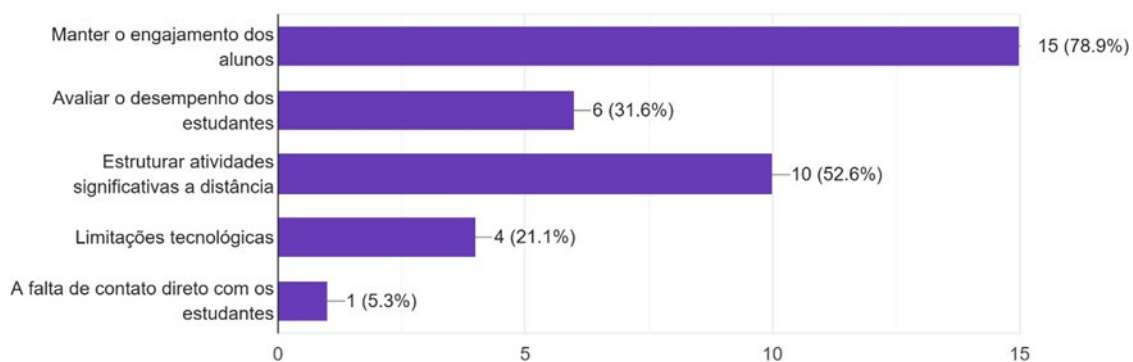
duas semanas. Esse dado mostra que, apesar da frequência menor em comparação com os que fazem semanalmente, as aulas ao vivo ainda são uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem, ainda que em um ritmo mais espaçado. E uma quantidade menor de respondentes (15,8%) realiza atividades síncronas uma vez por mês, o que sugere que, para alguns, as aulas ao vivo podem não ser uma prioridade frequente, e as atividades assíncronas podem ser mais utilizadas para o acompanhamento do conteúdo.

10,5% dos respondentes realizam atividades síncronas com menos frequência. Isso pode indicar que, para esses educadores, as interações ao vivo são mínimas, ou outras estratégias de ensino são priorizadas. Mas nenhum respondente indicou que nunca realiza atividades síncronas. Esse dado é positivo, pois demonstra que, pelo menos em algum grau, todos os professores mantêm algum nível de interação ao vivo com os estudantes, o que é essencial para a construção de um vínculo e a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica.

#### 4.2.10. Pergunta 10 e Figura 22

10. Quais são, na sua opinião, os principais desafios na modalidade da EaD?

19 respostas



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

A opinião dos respondentes sobre os desafios da Educação à Distância, com base em 19 respostas.

A pesquisa revela que o maior desafio percebido pelos respondentes é manter o engajamento dos alunos, apontado por 78,9% dos participantes. Esse resultado evidencia uma preocupação com a motivação e participação ativa dos estudantes no ambiente virtual, o que é frequentemente citado como uma das principais limitações da EaD.

O segundo maior desafio é estruturar atividades significativas à distância 52,6%, o que sugere uma dificuldade em adaptar conteúdos e metodologias que garantam qualidade, relevância e envolvimento mesmo sem a presença física.

Avaliar o desempenho dos estudantes foi mencionado por 31,6% dos respondentes,

mostrando que a mensuração da aprendizagem em ambientes virtuais ainda enfrenta obstáculos, seja pela limitação de instrumentos adequados ou pela dificuldade de garantir a autenticidade das avaliações.

As limitações tecnológicas, como acesso à internet ou equipamentos adequados, foram citadas por 21,1%, o que indica que, embora importantes, essas barreiras têm um impacto relativamente menor do que os aspectos pedagógicos e motivacionais.

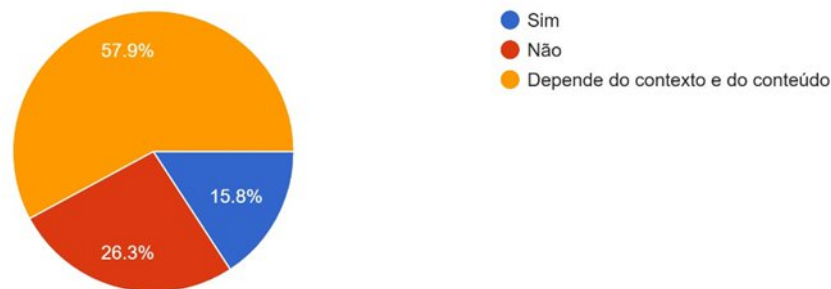
Apenas 5,3% destacaram a necessidade de contato direto com os estudantes como um desafio principal, sugerindo que, embora a interação seja valorizada, ela é considerada menos crítica em comparação aos outros pontos levantados.

A análise indica que os desafios da EaD são predominantemente de natureza pedagógica e motivacional, mais do que técnica. Isso reforça a importância de desenvolver estratégias que promovam o engajamento ativo dos estudantes, além de metodologias de ensino-aprendizagem adequadas ao ambiente virtual. A formação de docentes para atuar com ferramentas digitais e práticas avaliativas eficazes.

#### 4.2.11. Pergunta 11 e Figura 23

11. Você acredita que a Educação à Distância é igualmente eficaz em comparação ao ensino presencial?

19 respostas



**Fonte:** Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Acima, aparece a mostra da opinião dos respondentes sobre a eficácia da Educação à Distância em comparação com o ensino presencial, com base em 19 respostas. A maioria, das respostas (57,9%) acredita que a eficácia da EaD depende do contexto e do conteúdo. Isso indica que muitos veem a EaD como uma modalidade que pode ser eficaz, mas essa eficácia varia dependendo de fatores de como o tipo de conteúdo abordado, a metodologia aplicada e o perfil dos estudantes.

Agora, um número considerável de respondentes (26,3%) acredita que a EaD não é igualmente eficaz em relação ao ensino presencial. Essa percepção pode refletir preocupações

com a interação reduzida, a falta de contato direto com os estudantes e a dificuldade de manter o engajamento nas atividades de ensino on-line.

Já 15,8% acreditam que a EaD é igualmente eficaz em comparação com o ensino presencial. Este dado sugere que uma pequena parte dos participantes vê a EaD como totalmente comparável ao ensino tradicional, o que pode estar relacionado com a qualidade das plataformas de ensino, a flexibilidade da modalidade ou a experiência prévia dos respondentes com EaD.

#### **4.2.12. Pergunta 12: Qual é o nível de satisfação com o trabalho na modalidade da EaD?**

Os dados coletados apresentam o nível de satisfação dos respondentes com o trabalho na modalidade de Educação à Distância, com base em 19 respostas.

A maioria dos respondentes (63,2%) se declarou muito satisfeita com o trabalho na modalidade de EaD. Esse dado aponta que, para a maior parte dos participantes nas entrevistas, a experiência com o ensino à distância tem sido positiva, provavelmente devido a fatores como flexibilidade, possibilidade de adaptação e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Já um número considerável (26,3%) se sente satisfeito, mas não ao ponto de uma satisfação máxima. Isso indica que, apesar de haver aspectos positivos, ainda existem pontos de melhoria que poderiam ser atendidos para aumentar o nível de satisfação geral com a EaD. Uma pequena parte dos respondentes (10,5%) apresenta a posição de neutralidade em relação à satisfação com o trabalho na EaD. Essa posição sugere que, para esses participantes, a experiência pode ser vista como aceitável, mas não excepcional, com a falta de um forte engajamento ou frustração.

De acordo com a pesquisa nenhum dos respondentes se declarou insatisfeito ou muito insatisfeito. Esse dado se mostra muito positivo pois indica que, ainda que haja desafios ou aspectos que poderiam ser melhorados, ninguém se sente profundamente insatisfeito com a experiência na modalidade.

#### **4.2.13. Pergunta 13: Em sua opinião, quais estratégias poderiam ser adotadas para melhorar o engajamento dos alunos na EaD?**

Dentro do contexto, os professores destacaram, de forma unânime, que muitos estudantes enfrentam dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho e a vida pessoal, além de limitações tecnológicas. Para eles, o primeiro passo para melhorar o engajamento é reconhecer essas realidades e buscar um suporte Institucional que vá além do pedagógico,

incluindo apoio emocional e orientações práticas. Como relatou um docente: “a empatia institucional precisa ser a base da EaD.” Um exemplo citado foi a criação de mentorias semanais para escuta ativa e acolhimento de dificuldades individuais.

A flexibilidade com estrutura, a maioria dos professores defende como uma necessidade a ser ofertada nos estudos, respeitando o tempo do estudante, mas com uma estrutura pedagógica clara. A falta de organização, segundo relataram alguns professores, pode levar à desmotivação. Um dos entrevistados afirmou: “o aluno precisa ter liberdade, mas também saber que está sendo acompanhado”. A recomendação de organização modular do conteúdo e prazos escalonados foi vista como uma forma eficaz de respeitar o ritmo do aluno sem comprometer a qualidade acadêmica.

Metodologias ativas e protagonismo estudantil também foram destacados pelos docentes. O uso de metodologias ativas, como projetos, resolução de problemas e fóruns de discussão, visam tornar o estudante protagonista no espaço do conhecimento. Uma professora comentou: “a EaD não pode se basear só em leitura e prova. O aluno precisa se sentir participante, produtor de conhecimento”, e também foram mencionadas práticas como estudos de caso e gamificação com desafios graduais como formas de promover o engajamento de forma lúdica e crítica.

As metodologias ativas surgem, nas falas dos docentes, como instrumentos que potencializam o protagonismo estudantil e ressignificam a aprendizagem. Elas se encontram respaldo em autores como Moran (2013), que defende o protagonismo do estudante na construção do conhecimento por meio de projetos, colaboração e resolução de problemas.

Os professores relataram que, ao adotar essas metodologias, a EaD deixa de ser passiva e ganha dinamismo, ludicidade e criticidade, estimulando o engajamento genuíno dos discentes e, ao mesmo tempo, sugeriram que os agentes de aprendizagem se envolvam ativamente na promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Isso inclui, por exemplo, orientar a realização de projetos integradores, moderar fóruns de discussão crítica e criar desafios gamificados que estimulem a resolução de problemas reais.

O tutor deixa de ser um simples transmissor de informações para assumir o papel de facilitador da aprendizagem ativa. A construção do protagonismo discente, nesse contexto, passa também pela postura do tutor em encorajar o estudante a explorar suas potencialidades, refletir criticamente e tomar decisões no processo formativo.

Ao destacarem, com grande ênfase, a importância das metodologias ativas na construção do protagonismo estudantil no contexto da EaD, para os professores, é fundamental que o estudante não seja apenas um receptor de informações, mas se torne sujeito ativo no

processo de aprendizagem. Eles observaram que estratégias como projetos, resolução de problemas e estudos de caso promovem uma aprendizagem mais significativa, pois estimulam a investigação, a tomada de decisão e a autonomia. Uma professora sintetizou esse pensamento ao afirmar: “a EaD não pode se basear só em leitura e prova. O aluno precisa se sentir participante, produtor de conhecimento”.

De acordo com os docentes, a aplicação dessas metodologias deve considerar as especificidades do ensino à distância, como a flexibilidade de tempo e a ausência de encontros presenciais. Para que sejam eficazes, as atividades precisam ser bem planejadas, com objetivos claros, desafios graduais e possibilidades de colaboração entre os estudantes. Os professores relataram que, quando os estudantes se envolvem em práticas ativas e contextualizadas, demonstram maior motivação, aprofundam a compreensão dos conteúdos e desenvolvem competências como pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe — todas essenciais na formação cidadã e profissional.

A gamificação foi citada como uma das metodologias que mais têm gerado engajamento entre os estudantes da EaD, especialmente quando usada com intencionalidade pedagógica. Professores relataram experiências positivas com o uso de desafios, rankings, selos de conquista e trilhas gamificadas. Ressaltaram, contudo, que o foco não deve ser a competição, mas a superação de metas pessoais e a progressão no aprendizado. A ludicidade, quando bem incorporada, pode tornar o ambiente virtual mais leve e atrativo, ao mesmo tempo em que mantém o aluno envolvido cognitivamente.

Outro destaque foi a personalização da aprendizagem como uma estratégia indispensável para o engajamento dos estudantes em cursos à distância. Para eles, quando o conteúdo dialoga com a realidade do aluno, há maior identificação, envolvimento e retenção. Essa personalização, no entanto, vai além de adaptar o material didático — envolve conhecer os interesses, o contexto sociocultural e as trajetórias educacionais de cada estudante. Um professor resumiu essa ideia ao afirmar: “quando o estudante vê sentido no que está estudando, ele se envolve mais”.

Nesse campo, Luckin *et al.* (2016) argumenta que o uso de dados educacionais e trilhas adaptativas permite construir experiências mais alinhadas ao perfil e às necessidades dos estudantes. Essa abordagem foi defendida pelos docentes ao destacarem a importância de respeitar ritmos, contextos e interesses dos alunos, promovendo uma educação mais equitativa e centrada no sujeito. Essas trilhas podem ser organizadas em formatos flexíveis, com diferentes níveis de aprofundamento, linguagens diversas e caminhos personalizados.

Os professores reforçam que personalizar é incluir — é oferecer caminhos diferenciados

para que todos possam alcançar os mesmos objetivos formativos com equidade e autonomia, e essa abordagem equilibra liberdade e responsabilidade, fornecendo tudo listado anteriormente sem perder de vista a coerência curricular e os objetivos formativos do curso.

Outro aspecto recorrente nas falas dos professores foi a necessidade de escuta ativa como base para personalização. Os docentes relataram que os estudantes se sentem mais valorizados quando suas dúvidas, sugestões e experiências são levadas em consideração no planejamento das atividades. Nesse sentido, destacaram a importância da atuação dos tutores como mediadores que captam essas demandas e as comunicam à equipe pedagógica. A personalização, segundo os professores, não é um produto pronto, mas um processo contínuo de diálogo e ajuste ao longo da trajetória formativa.

Nas entrevistas, o uso da tecnologia foi destacado, embora essencial na EaD, foi entendido pelos professores como um meio e não um fim. Os respondentes reconheceram que a tecnologia é um dos pilares da EaD, mas enfatizaram que seu uso precisa ser guiado por objetivos pedagógicos claros. Eles alertaram que, quando utilizada de forma indiscriminada ou apenas como repositório de conteúdo, a tecnologia perde seu potencial de promover engajamento – o uso dessas tecnologias deve ser equilibrado e acessível a todos os estudantes. Um docente sugeriu: “a tecnologia deve servir para aproximar o aluno do conteúdo, não o afastar por complexidade ou excesso”.

A mediação tecnológica só cumpre seu papel se for acessível, significativa e orientada por finalidades pedagógicas bem definidas. Tal perspectiva dialoga com a concepção de Moore (1989), para quem a interação é o cerne da Educação à Distância, e com Garrison, Anderson e Archer (2000), que defendem a articulação entre presenças docente, social e cognitiva como base para experiências educacionais de qualidade.

Outro ponto destacado pelos professores foi a presença e formação continuada dos tutores, que foram reconhecidos pelos professores, como profissionais indispensáveis para o engajamento. Os professores destacaram a importância da formação continuada e do reconhecimento Institucional desses profissionais. “O tutor é a ponte entre o conteúdo e o aluno. Precisa estar presente, disponível e preparado para apoiar”, reforçou um participante. Além disso, foi sugerido que sua atuação vá além da correção de tarefas, assumindo funções de mentoria e acompanhamento motivacional.

Os docentes também sugeriram que os tutores e professores precisam dominar essas ferramentas, não apenas tecnicamente, mas em sua dimensão pedagógica. A formação docente e tutorial deve incluir práticas com tecnologias educacionais que favoreçam o protagonismo discente. Para os professores, o uso da tecnologia deve sempre reforçar a ideia de que o

estudante é parte ativa do processo. Quando bem conduzidas, essas interações tecnológicas favorecem o senso de pertencimento e fortalecem a comunidade de aprendizagem — aspectos que, segundo os professores, são essenciais para a permanência dos estudantes.

Os professores também observaram que os tutores, muitas vezes, atuam em condições precárias e com pouca valorização Institucional — como já descrito aqui anteriormente —, o que compromete sua capacidade de mediação. Os entrevistados defenderam a criação de programas estruturados de capacitação, que incluam não apenas ferramentas pedagógicas e tecnológicas, mas também, aspectos de mediação afetiva, gestão de conflitos e construção de vínculos. Para os docentes, investir nesses profissionais é investir diretamente na qualidade da Educação à Distância.

Nas entrevistas os professores ressaltaram que o tutor deve estar apto a compreender as condições de vida dos estudantes — muitos dos quais enfrentam jornadas de trabalho extensas, responsabilidades familiares e restrições tecnológicas. Essa compreensão exige mais do que formação técnica: ela demanda sensibilidade e preparo emocional para lidar com situações complexas. Os docentes relataram que, quando o tutor consegue construir um vínculo de confiança e empatia com o estudante, há um impacto direto no engajamento, na motivação e na permanência no curso.

Um ponto levantado com frequência nas entrevistas foi a necessidade de que os professores necessitam igualmente compreender as especificidades dos perfis regionais, culturais e socioeconômicos dos estudantes. A diversidade presente nos cursos de EaD exige posturas pedagógicas flexíveis, contextualizadas e culturalmente sensíveis. Professores relataram casos em que, ao adaptarem exemplos e linguagens ao cotidiano dos alunos, conseguiram aumentar significativamente o engajamento. Essas práticas demonstram que a mediação humanizada tem efeitos concretos na permanência e na qualidade da aprendizagem.

Ademais, foi enfatizado que a avaliação na EaD deve ser entendida como um processo contínuo, formativo e voltado ao desenvolvimento do estudante. Para os professores, mais do que atribuir notas ou classificar desempenhos, o ato de avaliar deve ser uma oportunidade para orientar, motivar e fortalecer o aprendizado. Nesse sentido, o feedback constante foi apontado como ferramenta essencial. Os docentes destacaram que os estudantes que recebem devolutivas claras e construtivas tendem a manter-se mais engajados, pois compreendem onde estão acertando, onde precisam melhorar e como podem evoluir.

Ou seja, a avaliação deve ser contínua e voltada ao desenvolvimento e o feedback personalizado, descrito como um instrumento de motivação e aprendizado. “[...] mais do que corrigir, precisamos orientar e reconhecer o esforço do estudante”, disse um entrevistado.

Sadler (1989) é referência ao defender a avaliação formativa como processo contínuo de retroalimentação da aprendizagem, em que o feedback desempenha seu papel. Essa visão dialoga com a defesa dos professores por uma avaliação mais dialógica, orientadora e contextualizada, que vá além da aferição de resultados e contribua para o crescimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Uma das práticas inovadoras mencionadas pelos professores foi o uso de portfólios digitais, que permitem ao estudante registrar sua trajetória de aprendizagem de forma reflexiva e autoral. Por meio desses portfólios, os estudantes não apenas apresentam resultados, mas também evidenciam processos, decisões e aprendizados ao longo do tempo. Os docentes afirmaram que essa estratégia fortalece o protagonismo estudantil, além de permitir uma avaliação mais qualitativa e contextualizada, em oposição a modelos exclusivamente quantitativos e padronizados.

A criação de comunidades de aprendizagem e construção de vínculos sociais foi considerada crucial pelo corpo docente, juntamente com os portfólios. Eles defenderam a criação de espaços colaborativos que favoreçam a interação entre estudantes e fortaleçam o sentimento de pertencimento. Fóruns, grupos de estudo e projetos em equipe foram apontados como estratégias eficazes.

Essas práticas estimulam o senso crítico, o respeito à diversidade de opiniões e o desenvolvimento da responsabilidade coletiva. Os docentes relataram que, quando bem orientada, a avaliação entre colegas favorece o aprofundamento dos conteúdos e promove uma cultura de apoio mútuo. Além disso, permite ao aluno reconhecer a si mesmo também como alguém que ensina, fortalecendo sua identidade como sujeito ativo na construção do conhecimento. Um docente compartilhou: “quando os estudantes percebem que não estão sozinhos, tendem a se engajar mais”.

Agora, as entrevistas também evidenciam que compreender o contexto de vida dos estudantes é uma condição essencial para uma tutoria efetiva. Muitos estudantes ingressam na EaD por conta da flexibilidade, mas enfrentam rotinas exaustivas, jornadas de trabalho longas, responsabilidades familiares e barreiras no acesso à tecnologia. Ao se posicionarem como agentes de escuta e acolhimento, tornam-se fundamentais para reconhecer essas realidades e adaptar a mediação com sensibilidade. Esse tipo de escuta qualificada, citada como “mentoria de presença”, revela um esforço pedagógico que vai além dos conteúdos curriculares e se estende ao campo da empatia e do cuidado.

Nesse cenário, os mediadores do conhecimento precisam estar atentos aos sinais de desmotivação e exaustão dos estudantes. O acompanhamento próximo permite identificar

dificuldades antes que se agravem, o que pode ser feito por meio de mensagens personalizadas, check-ins periódicos ou mesmo chamadas por vídeo para os casos mais críticos. Os professores enfatizam que essa atuação preventiva depende tanto de habilidades técnicas quanto de uma dimensão relacional fortalecida por formação continuada. Não basta dominar a plataforma: é preciso saber interagir, ouvir, orientar e mediar conflitos de forma ética e respeitosa.

Ao finalizar as reflexões sobre as entrevistas dos professores, destaca-se a ideia de que o tutor precisa fazer parte de uma rede de apoio Institucional. Os professores sugerem que tutor esteja articulado com os coordenadores, os professores conteudistas e os serviços de apoio psicopedagógico, formando uma equipe integrada de suporte ao estudante. Essa articulação fortalece a coesão pedagógica e permite que os desafios do aluno sejam compreendidos de forma sistêmica. Assim, o tutor não se isola em sua função, mas colabora em uma lógica de corresponsabilidade essencial para a construção de uma EaD que respeita e valoriza as singularidades de quem aprende.

Nos dados coletados foi possível identificar que a cultura avaliativa na EaD precisa ser revista pelas Instituições. Muitas vezes, os modelos ainda estão centrados em provas tradicionais, descoladas das metodologias ativas e das dinâmicas próprias do ensino remoto. Os docentes defendem que a avaliação seja planejada desde o início do curso, articulada aos objetivos de aprendizagem e integrada às práticas pedagógicas. Para os professores, quando o feedback é tratado como parte orgânica do processo formativo, e não como etapa isolada, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um instrumento poderoso para ensinar, motivar e transformar.

A análise das percepções dos professores entrevistados permite afirmar que o engajamento discente em cursos de Educação à Distância está intrinsecamente relacionado à construção de ambientes de aprendizagem sensíveis, personalizados e participativos. A atuação dos tutores, amplamente valorizada pelos docentes, destaca-se como elemento central para a mediação pedagógica, a orientação emocional e o fortalecimento dos vínculos institucionais. Trata-se de uma presença educativa que se concretiza na escuta ativa, no acompanhamento constante e na adaptação das práticas às realidades concretas dos estudantes.

As vozes dos professores revelam que o engajamento na EaD não depende de uma única estratégia, mas da articulação entre dimensões pedagógicas, tecnológicas, afetivas e Institucionais. Uma EaD transformadora, segundo os docentes, é aquela que valoriza o sujeito em sua integralidade e reconhece as condições concretas de sua trajetória. Os caminhos apontados — tutoria ativa, personalização, metodologias participativas, mediação tecnológica consciente e avaliação formativa — delineiam um modelo educacional comprometido com a

inclusão, a permanência e a aprendizagem com sentido.

Assim, os achados desta pesquisa corroboram a literatura especializada e evidenciam que o engajamento na EaD depende da convergência de esforços pedagógicos, tecnológicos e institucionais que reconheçam o estudante em sua totalidade. A construção de ambientes educativos mais humanos, inclusivos e responsivos é o caminho para uma Educação à Distância verdadeiramente transformadora, em que a aprendizagem seja significativa, sustentável e socialmente relevante.

Os professores participantes da pesquisa se entendem como agentes indispensáveis para o fortalecimento do vínculo entre os estudantes e a Instituição. Sua presença contínua, aliada a uma postura empática e proativa, favorece não apenas a mediação do conteúdo, mas também o apoio emocional necessário diante das múltiplas demandas que o estudante enfrenta. Essa função ultrapassa o papel técnico de correção de atividades, pois se insere em uma lógica de escuta ativa e acompanhamento individualizado, que reconhece a trajetória única de cada estudante. Ao perceberem essa atenção direcionada, os alunos tendem a desenvolver maior senso de pertencimento e comprometimento com o curso.

A valorização Institucional dos colaboradores foi apontada como um fator importante do êxito da EaD. Os docentes destacaram que muitos tutores atuam em condições de precariedade, com pouca formação continuada e ausência de reconhecimento formal, o que impacta diretamente a qualidade da mediação pedagógica. Nesse sentido, defenderam a criação de programas permanentes de formação que envolvam tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos e socioemocionais. Tal investimento se revela estratégico para garantir que atuem com segurança, criatividade e sensibilidade frente aos desafios cotidianos do ensino à distância.

Além disso, os tutores foram identificados como protagonistas na construção de uma relação mais horizontal entre Instituição e os estudantes. Em contextos marcados por desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas, a atuação de um tutor preparado e sensível pode ser decisiva para evitar a evasão. Um acompanhamento sistemático, com foco em escuta, orientação e reforço positivo, cria um ambiente de confiança mútua. A figura do tutor, portanto, deve ser entendida como mediadora não apenas de conteúdos, mas também de trajetórias, sonhos e dificuldades concretas. Outros aspectos recorrentes nas falas dos professores foi a importância da presença ativa dos tutores nos ambientes virtuais de aprendizagem. A simples disponibilização de materiais ou atividades não é suficiente para manter o estudante engajado. A interação frequente, por meio de mensagens personalizadas, participação em fóruns, comentários motivacionais e apoio em tempo hábil, mostra-se fundamental para o envolvimento contínuo dos estudantes. Tal postura demanda uma gestão afetiva do processo

educativo, que valorize a comunicação humanizada, mesmo em espaços mediados por tecnologia.

No tocante às estratégias de atuação, os docentes mencionaram que os tutores devem ser capacitados para adotar práticas que integrem o conteúdo às experiências dos estudantes. Isso inclui a mediação de debates que articulem teoria e prática, a promoção de atividades colaborativas e o estímulo ao protagonismo estudantil. Ao favorecerem um ambiente participativo, os facilitadores da aprendizagem, ampliam o sentido de comunidade de aprendizagem, permitindo que os alunos não apenas recebam informações, mas também se sintam agentes do próprio percurso formativo.

Foi destacada a necessidade de reconfigurar o papel do tutor como figura de referência contínua ao longo da formação. Isso significa repensar modelos fragmentados de atuação, em que o tutor muda frequentemente a cada disciplina ou módulo, o que dificulta a construção de vínculos duradouros. Um modelo mais coeso, que permita o acompanhamento longitudinal do aluno, favorece a construção de confiança e continuidade no processo educativo. Com essa visão integrada, o tutor se consolida como elemento central na promoção de uma EaD mais acolhedora, responsiva e comprometida com o sucesso discente.

Moore (1989), já alertavam para a importância da interação significativa na EaD, destacando que o distanciamento físico precisa ser compensado por uma presença pedagógica constante e mediada. Essa presença, segundo Garrison, Anderson e Archer (2000), deve ser construída com base na interdependência entre as presenças docente, social e cognitiva. Os professores entrevistados reforçam essas ideias ao valorizar o papel dos tutores como mediadores humanos que fortalecem o vínculo entre conteúdo, estudante e Instituição.

#### **4.2.14. Pergunta 14: Quais sugestões você aponta para melhorar a infraestrutura e o suporte para a Educação à Distância?**

A análise das respostas fornecidas pelos docentes participantes da pesquisa revela um conjunto expressivo de proposições voltadas à qualificação da Educação à Distância, especialmente, no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior. As proposições são oriundas de experiências concretas no cotidiano acadêmico e apontam para uma compreensão ampliada dos desafios e potencialidades que permeiam a modalidade, articulando dimensões técnicas, pedagógicas, institucionais e socioculturais.

As contribuições foram organizadas em cinco eixos temáticos interdependentes — tecnologia e infraestrutura, capacitação pedagógica, suporte ao estudante, apoio Institucional

e inovação organizacional — os quais, em conjunto, configuram um arcabouço analítico robusto para a proposição de estratégias de aprimoramento da EaD. Esses eixos não apenas evidenciam lacunas operacionais e estruturais, mas também indicam caminhos viáveis para a construção de modelos mais eficazes e democráticos de ensino à distância, em consonância com os princípios da equidade, da inclusão e da qualidade socialmente referenciada.

Assim, os dados empíricos obtidos nesta investigação corroboram para com a necessidade de formulação de políticas públicas integradas, que reconheçam a EaD não como uma modalidade secundária, mas como componente estratégico da expansão e qualificação da educação superior no Brasil, especialmente em regiões historicamente menos favorecidas pelos investimentos estatais. O diálogo entre os achados da pesquisa e os marcos legais e institucionais que regem a EaD permite, portanto, subsidiar propostas concretas de intervenção, fundamentadas na realidade vivenciada pelos agentes educacionais.

As análises das contribuições docentes evidenciam que o eixo referente à tecnologia e infraestrutura se configura como um dos mais recorrentes e críticos no contexto da Educação à Distância, sobretudo em instituições públicas de ensino superior. Os depoimentos apontam que se faz necessário melhorar as condições tecnológicas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a implementar melhores condições da mediação docente quanto a permanência e o desempenho dos estudantes.

A instabilidade da internet e a limitação da largura de banda são desafios apontados. Nesse sentido, os participantes sugerem medidas estruturais como a expansão da cobertura de internet gratuita nas instituições, o estabelecimento de parcerias com operadoras para oferta subsidiada de pacotes de dados móveis e a implantação de redes de alta performance capazes de atender às demandas da EaD contemporânea.

No tocante às plataformas digitais, torna-se evidente a necessidade de modernização dos Sistemas Institucionais utilizados para o ensino remoto. Ferramentas como o Moodle, embora amplamente adotadas, carecem de atualizações que favoreçam interfaces mais intuitivas, maior estabilidade operacional e integração com recursos interativos como vídeos, fóruns dinâmicos, quizzes automatizados e elementos de gamificação. A ampliação dessas funcionalidades é percebida como estratégica para promover experiências formativas mais engajadoras e acessíveis pelos professores.

Os professores apresentaram a necessidade de estúdios multimídia equipados com recursos audiovisuais de alta qualidade, voltados à gravação, edição e transmissão de aulas. A presença de suporte técnico especializado na EaD é vista como fundamental para a produção de conteúdos educacionais. As demandas vão além de soluções pontuais, apontando para ainda

outra necessidade, que seriam os investimentos estruturantes e permanentes que articulem inclusão digital, a inovação pedagógica e a gestão estratégica dos recursos tecnológicos em consonância com as exigências de um modelo educacional mais democrático, eficiente e sustentável.

Complementarmente, os professores destacam o carecimento de constituir equipes técnicas multidisciplinares — integradas por profissionais das áreas de tecnologia educacional, audiovisual e design instrucional — para atuar de forma colaborativa junto aos professores no planejamento e desenvolvimento de materiais didáticos. Essa estrutura de apoio especializada é percebida como fundamental para qualificar os recursos educacionais, promover maior engajamento dos estudantes e elevar o padrão das ofertas formativas.

Identificado pelos professores, muitos estudantes conciliam o percurso formativo com jornadas de trabalho extensas, responsabilidades familiares e condições adversas de conectividade e infraestrutura. Nesse cenário, destaca-se a urgência de medidas que ampliem o acesso a dispositivos digitais, por meio de programas de empréstimo ou concessão de equipamentos como notebooks e tablets, bem como o fornecimento de pacotes de dados subsidiados ou gratuitos. A ampliação de espaços institucionais com internet estável e equipamentos disponíveis também é apontada como estratégia de mitigação das desigualdades.

No campo da capacitação pedagógica, os docentes reivindicam maior flexibilidade nos modelos de ensino como forma de adequar as exigências acadêmicas às condições reais de vida dos alunos. Sugere-se a valorização de atividades assíncronas com prazos estendidos e avaliação contínua adaptada, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Essa perspectiva busca promover uma lógica formativa centrada no estudante que reconheça sua autonomia sem desconsiderar os desafios objetivos que enfrenta e que poderá ser fortalecida com criação de ambientes informais de interação por meio de redes sociais, fóruns abertos e encontros síncronos com caráter mais dialógico. Essa é percebida como estratégia eficaz para fortalecer vínculos, reduzir o isolamento e estimular o engajamento.

O suporte ao estudante, o apoio Institucional e a inovação organizacional são compreendidos como dimensões estruturantes para a consolidação de uma EaD mais equitativa e humanizada. As proposições docentes indicam a necessidade de uma abordagem institucional integrada, que articule políticas de inclusão, práticas pedagógicas inovadoras e estratégias de acolhimento em concorde com os princípios da justiça social e da democratização do ensino superior.

Entre as proposições apontadas pelos professores, destaca-se a necessidade de que os polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) sejam reconfigurados como

espaços acadêmicos com participação ativa nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A valorização dos polos como ambientes integrados à dinâmica universitária fortalece o vínculo com a comunidade acadêmica e, reforçaram os professores, a necessidade de equipes multidisciplinares, compostas por coordenadores locais, técnicos administrativos, pedagogos, profissionais de tecnologia da informação e assistentes acadêmicos, é vista como essencial para assegurar o suporte necessário à gestão das atividades e ao acompanhamento dos estudantes.

O apoio Institucional e a estruturação organizacional são compreendidos como pilares fundamentais para a institucionalização da EaD. As proposições apresentadas pelos docentes revelam uma compreensão madura do papel estratégico da modalidade no cumprimento da missão das universidades públicas, especialmente no que se refere à democratização do acesso, à interiorização da educação superior e à promoção da equidade territorial no campo educacional.

No plano estrutural, os docentes destacam a urgência de políticas institucionais sustentáveis para a EaD que envolvam planejamento de longo prazo, orçamento específico e instâncias participativas de gestão. A consolidação da modalidade requer uma cultura organizacional comprometida com sua continuidade e aprimoramento, evitando a fragmentação das ações e a dependência de projetos pontuais. Nesse sentido, torna-se estratégico o fortalecimento de instâncias gestoras permanentes e articuladas às demais estruturas acadêmicas e administrativas da universidade.

O fortalecimento de instâncias gestoras, segundo os professores, diz respeito à participação ativa não só dos mesmos e dos tutores, mas também dos estudantes na gestão da EaD. Os docentes defendem a criação de canais permanentes de escuta, como fóruns de avaliação, comissões mistas e espaços de coautoria na elaboração de materiais e currículos. A institucionalização desses mecanismos é percebida como condição para alinhar a oferta formativa às necessidades reais dos discentes ao mesmo tempo em que consolida os vínculos comunitários e a corresponsabilidade no processo educativo.

A integração da EaD às agendas de inovação e responsabilidade social das universidades é compreendida como caminho promissor para a construção de uma modalidade viva, crítica e enraizada nas realidades das comunidades atendidas, como sintetizou um dos participantes: “A EaD não pode ser só um repositório de aulas gravadas. Ela precisa ser viva, crítica, integrada com os problemas sociais, com as comunidades. Temos muito a construir nesse sentido”.

Essa perspectiva projeta um futuro desejável para a EaD, baseado em práticas pedagógicas inovadoras, gestão democrática, valorização profissional e compromisso com a

inclusão. O desafio apontado pelos docentes é transformar esse horizonte em ação institucional concreta, sustentada por investimento contínuo, participação coletiva e compromisso ético com a educação pública de qualidade.

Portanto, firmar uma educação digital crítica e participativa implica não apenas inovar metodologicamente, mas também redefinir a Governança Institucional da EaD, com ênfase na escuta ativa, na valorização do trabalho docente e na ampliação da participação coletiva. Esse modelo pressupõe uma compreensão ampliada da educação como prática social transformadora, na qual todos os sujeitos envolvidos são agentes de construção, avaliação e reinvenção contínua do processo formativo.

Nesta direção, os professores defendem uma visão ampliada dos polos como espaços vivos e multifuncionais que permitem que eles se tornem catalisadores de processos de desenvolvimento territorial, articulando ensino, pesquisa e extensão com ações voltadas à cidadania, inovação social e valorização do patrimônio regional. A realização de eventos culturais, oficinas, seminários, programas de capacitação e atividades interinstitucionais nos polos é vista como uma estratégia eficiente para ampliar a presença da universidade nas comunidades e consolidar a EaD como política de interiorização do ensino superior público.

As respostas dos docentes evidenciam que a estabilização da Educação à Distância como política Institucional de qualidade que passa, necessariamente, pela reformulação dos modelos de governança que atualmente regem a modalidade. Há uma crítica recorrente à centralização das decisões em núcleos restritos, frequentemente distantes da realidade dos docentes e demais profissionais diretamente envolvidos nas atividades de ensino. Essa distância gera descompassos entre o planejamento estratégico e as demandas concretas do cotidiano pedagógico, comprometendo a efetividade das ações e o engajamento dos sujeitos.

A valorização do trabalho docente na EaD aparece, de forma contundente, como uma reivindicação central para a sustentabilidade da oferta formativa. Os professores relatam que as tarefas envolvidas — planejamento detalhado, produção de conteúdos digitais, mediação contínua, acompanhamento individualizado e avaliação formativa — exigem elevado investimento de tempo, competências específicas e atualização constante. No entanto, esses esforços muitas vezes não são reconhecidos formalmente pelas Instituições, gerando sobrecarga, desmotivação e, em alguns casos, abandono das atividades na modalidade.

A governança participativa, a valorização efetiva do trabalho docente e o desenvolvimento de uma cultura digital institucional são compreendidos como pilares para a qualificação da EaD nas universidades públicas. Esses elementos não apenas asseguram melhores condições de trabalho e aprendizagem, como também estruturam uma modalidade

educacional mais democrática, inovadora e comprometida com sua missão pública e transformadora.

As contribuições docentes revelam uma compreensão ampliada sobre os desafios estruturais que atravessam a consolidação da EaD como política pública. Para além das questões pedagógicas e institucionais, os professores apontam a necessidade de diretrizes nacionais estáveis, planejamento de longo prazo e mecanismos de financiamento contínuo, capazes de assegurar a sustentabilidade da modalidade nos marcos das universidades públicas.

A instabilidade dos editais, o contingenciamento de recursos e a forte dependência de programas temporários são citados como entraves à construção de projetos pedagógicos duradouros, capazes de responder às complexas demandas formativas de uma população heterogênea e territorialmente dispersa. Em resposta a esse cenário, os docentes defendem que a EaD seja incorporada de forma estrutural aos Orçamentos Anuais das Instituições com alocação específica de recursos para infraestrutura tecnológica, formação docente, bolsas de apoio discente, manutenção dos polos e inovação pedagógica.

A análise das contribuições docentes evidencia que a Educação à Distância ocupa, atualmente, um papel estratégico no cenário educacional brasileiro. Seu potencial de promover acesso, inclusão e interiorização do ensino superior é amplamente reconhecido, sobretudo, em um país marcado por profundas desigualdades regionais, sociais e econômicas. No entanto, a consolidação dessa modalidade como política pública de qualidade exige mais do que o provimento de tecnologias ou a publicação de normativas pontuais, o que implica uma transformação institucional, pedagógica e política que reposicione a EaD como parte integrante da missão universitária.

As sugestões sistematizadas ao longo desta pesquisa, especialmente os dados coletados junto aos professores, revelam que a EaD deve ser compreendida como um campo dinâmico, complexo e multifacetado, que demanda planejamento estratégico de longo prazo, financiamento público consistente, valorização profissional e gestão participativa. Trata-se de um projeto educacional que requer investimentos contínuos em infraestrutura, políticas de formação docente, suporte efetivo ao estudante e institucionalização de mecanismos de escuta e corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos.

Mais do que adaptar-se às inovações tecnológicas, a EaD precisa reinventar-se permanentemente em resposta às exigências contemporâneas por uma educação democrática, emancipadora e socialmente referenciada. Isso significa integrar a inovação pedagógica ao compromisso ético com o direito à educação, respeitando a diversidade de trajetórias dos estudantes e promovendo inclusão epistemológica, diálogo territorial e protagonismo discente.

As proposições sistematizadas ao longo deste trabalho oferecem subsídios consistentes para a formulação de políticas institucionais e públicas mais robustas, que possam garantir à EaD a legitimidade que lhe é devida. A modalidade não deve ser tratada como solução emergencial ou via secundária, mas como parte estruturante de um Projeto Nacional de Democratização do Ensino Superior. A partir das experiências relatadas, torna-se evidente que o sucesso da EaD depende de sua articulação com os princípios da qualidade, da inclusão, da inovação e da participação social.

O caminho para uma EaD sustentável envolve a superação da lógica da precarização e da improvisação, substituída por práticas ancoradas na valorização do trabalho de docente e tutores no reconhecimento da diversidade estudantil e na gestão compartilhada dos processos formativos. A integração entre tecnologia, cultura digital crítica, políticas de escuta ativa e participação efetiva constitui o alicerce de um modelo educacional verdadeiramente transformador. Significa ter presente a articulação entre professores, tutores e as gerações da EaD para a compreensão dos desafios na sociedade contemporânea.

Quadro 2 - Articulação entre gerações da EaD, desafios contemporâneos e recomendações

Desafio contemporâneo	Articulação com as gerações da EaD	Implicações para professores e tutores	Indicações de política institucional/pública	Autores de referência (no texto)
Acesso, conectividade e inclusão digital	A passagem do modelo por correspondência/broadcast (1ª e 2ª gerações) para AVAs e web (5ª) exige soluções de baixo consumo de dados e múltiplos formatos	Produzir materiais acessíveis (texto, áudio, vídeo leve), priorizar atividades assíncronas quando houver limitação de banda, orientar uso de REA e recursos offline	Investir em infraestrutura e acessibilidade; ampliar políticas de inclusão digital; suporte técnico regionalizado	Bates, 2015; Bower, 2016; Traxler, 2009; Oliver, 2011; Warschauer, 2006
Mediação, presença e moderação	A 4ª e a 5ª gerações consolidam a interação bidirecional e a presença pedagógica	Praticar moderação, acompanhamento ativo, feedback frequente e empático; planejamento flexível e sensível a contextos socioculturais	Dimensionar equipes de docência/tutoria; valorizar trabalho tutorial; garantir condições de tempo e formação continuada	Garrison e Anderson, 2003; Moore e Kearsley, 2011; 2012; Salmon, 2013; Anderson e Dron, 2011;

				Vaughan et al., 2013
Desenho instrucional e metodologias ativas	Todas as gerações informam escolhas de mídia; na 5ª geração, desenho centrado no estudante e colaboração em rede	Mapear perfis; alinhar objetivos, conteúdos, mídias e atividades; adotar metodologias ativas e colaboração	Programas de desenvolvimento docente; curadoria de recursos; diretrizes para materiais inclusivos	Bates, 2015; Bower, 2016; Moran, 2013; 2015; Bain, 2004; Means et al., 2013
Avaliação formativa e analítica de aprendizagem	Do controle por tarefas (1ª/3ª) à avaliação contínua e colaborativa (5ª)	Usar rubricas, auto e Co avaliação; análises de engajamento com transparência e ética; feedback que retroalimenta aprendizagem	Políticas de avaliação com foco em equidade; governança de dados educacionais e proteção de privacidade	Moore, 1989; Palloff e Pratt, 2007; Heil, 2023; Siemens, 2012; Nicol et al., 2014; Topping, 2009
Pandemia de covid-19 → cenário atual	Ensino remoto emergencial como gatilho para práticas mais estruturadas na 5ª geração	Equilibrar momentos síncronos/assíncronos; fortalecer apoio psicossocial; explicitar critérios e rotinas	Planos de contingência; apoio estudantil; acessibilidade e políticas de permanência	Oliveira et al., 2020; Grossi et al., 2023; Eyng, 2024; Vaughan et al., 2013
Governança, regulação e qualidade	Institucionalização da modalidade a partir de marcos legais e programas nacionais	Aderir a diretrizes, indicadores e processos de avaliação; registro e transparência de práticas	Fortalecer regulação, credenciamento e avaliação; consolidar redes (UAB)	Brasil, 1996; 2006; Martins, 2017; Santos et al., 2021; Peters, 2001; Litto e Formiga, 2009
Desenvolvimento regional e equidade	Expansão territorial da oferta (polos/REDE/UAB) como eixo da 5ª geração	Mediação contextualizada; projetos conectados às demandas dos territórios; valorização de saberes locais	Políticas de inclusão digital e apoio territorial; parcerias com governos locais	Guimarães et al., 2019; Ribeiro, 1995; Freire, 1996; Litto e Formiga,

				2009; Santos et al., 2021
--	--	--	--	---------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa, 2025

As vozes docentes e tutores reunidas neste estudo mostram um diagnóstico preciso e oferecem propostas concretas, revelando não apenas um cenário desafiador, mas também um horizonte repleto de possibilidades. Cabe agora às Instituições de Ensino Superior e aos formuladores de políticas públicas acolher essas contribuições, respeitar os sujeitos que as expressam e agir com base no conhecimento produzido por aqueles que, cotidianamente, constroem a EaD em sua prática viva, comprometida e transformadora.

A Educação à Distância tem se consolidado como uma modalidade fundamental para a democratização do acesso ao ensino superior, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, econômicas e territoriais. Com base nas contribuições de professores experientes, essa análise propõe uma reflexão aprofundada sobre os fatores que favorecem o sucesso da EaD. A articulação entre práticas pedagógicas inovadoras, o uso estratégico de tecnologias e a criação de vínculos sociais e acadêmicos revela-se essencial para consolidar uma experiência educacional significativa e inclusiva

#### **4.2.15. Pergunta 15: Podes compartilhar experiências ou insights que você considera relevante para o sucesso da EaD?**

Ao longo da pesquisa, diversos professores compartilharam experiências que revelam aspectos essenciais para o êxito da Educação à Distância. Assim, serão destacados os mais importantes, de acordo com os dados levantados na pesquisa.

Inicialmente, um dos pontos apresentados é o que se refere aos potenciais da EaD e a sua capacidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior, recebendo estudantes de regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Essa capilaridade, compartilhada pelos professores, oportuniza a inclusão de sujeitos historicamente excluídos do processo educacional formal. No entanto, essa vantagem vem acompanhada do desafio de compreender melhor as demandas e expectativas desse novo perfil de estudante – frequentemente trabalhadores, com filhos, de mais idade, e que conciliam diversas responsabilidades com os estudos.

Dessa maneira, para os professores, a presença desse novo perfil de estudantes gera ricas experiências. Entretanto, para que essa modalidade seja bem-sucedida, é imprescindível um processo de orientação, especialmente quanto à organização dos estudos. Emergem, então, experiências que apontam a necessidade da flexibilidade e isso, embora positivo, pode se tornar

um obstáculo quando não há acompanhamento próximo. Nesse sentido, a figura do tutor é central, nos relatos dos professores.

Outra experiência presente na coleta dos dados é a importância da construção de um senso de comunidade no ambiente virtual. A criação de espaços informais de interação, como grupos em redes sociais ou encontros virtuais descontraídos, tem se mostrado eficaz para engajar os estudantes e mitigar o distanciamento característico do formato na EaD.

Experiências bem-sucedidas apontadas pelos professores residem no uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, como a gamificação, a produção de textos autorais com mais frequência, mesmo diante da distância física. Além disso, a apropriação de ferramentas digitais, como Flipity, Wordwall e Kahoot, potencializou o engajamento em atividades lúdicas e interativas.

A experiência como o Programa “Escolas da Terra”, voltado à formação de professores em áreas rurais do RS, foi destacada pelos professores, especialmente, em contextos de adversidade, como a pandemia ou desastres climáticos. O uso de dispositivos móveis e o acesso facilitado a conteúdos tornaram-se recursos indispensáveis para manter o vínculo com os estudantes.

Além dos aspectos pedagógicos e estruturais já mencionados, a pesquisa também apresenta experiência com dificuldades, como o comportamento dos estudantes em ambientes virtuais. Professores relataram problemas relacionados à participação dos estudantes, especialmente em turmas maiores, havendo baixa frequência, falta de comunicação e engajamento reduzido. Em alguns casos, estudantes mantêm-se conectados às aulas, mas não interagem, não abrem as câmeras e não acessam os materiais disponibilizados.

Nesse sentido, o processo da EaD, aponta a demanda de um trabalho intencional de mediação, tão bem destacado pelos docentes, como atividades bem planejadas com prazos razoáveis e objetivos claros que contribuem para manter o interesse dos estudantes. Tarefas excessivamente simples ou muito rápidas tendem a gerar desinteresse, enquanto propostas que exigem reflexão, criatividade e tempo adequado para execução são mais eficazes. A gamificação aparece como uma possibilidade concreta para tornar a aprendizagem mais atrativa e interativa.

Outro elemento que emergiu com força nas entrevistas foi a relevância da escuta sensível e da disponibilidade do professor para o atendimento individualizado. Em muitos casos, professores relataram que, mesmo diante da ausência física dos estudantes – seja por dificuldades de conexão, rotina de trabalho ou questões pessoais –, a disponibilidade para atender em momentos alternativos possibilitou a reaproximação dos estudantes e até mesmo a

recuperação do vínculo com o curso. Essa escuta ativa e esse cuidado individualizado se revelam como práticas fundamentais para combater a evasão e favorecer a permanência.

Ainda nesse campo, destaca-se a flexibilidade como um elemento-chave. Vários professores identificaram que a rigidez de prazos ou a padronização excessiva das avaliações pode se tornar um obstáculo para estudantes cujas rotinas são marcadas por múltiplas tarefas e responsabilidades. A flexibilidade – tanto no calendário quanto nas formas de avaliação – não deve ser confundida com perda de rigor, mas sim determinada pela capacidade de adaptação a contextos diversos. Ela se apresenta como uma estratégia de equidade, fundamental quando se trata de educação voltada a públicos heterogêneos.

No que tange o engajamento, é preciso ir além da lógica da cobrança formal. Professores que experimentaram propostas mais lúdicas, como a criação de atividades com ferramentas digitais interativas (Kahoot, Flipity, entre outras), relataram aumento perceptível na participação dos estudantes. Essas técnicas permitiram uma aprendizagem mais dinâmica e despertaram o interesse por meio da ludicidade e da competição saudável. O desafio, segundo os docentes, é equilibrar o uso dessas ferramentas com a profundidade dos conteúdos propostos, de modo que a atividade digital não se torne um fim em si mesma, mas um meio para consolidar aprendizagens significativas.

A pesquisa também revelou que nem todos os professores têm experiências positivas ou relevantes para relatar, o que, por si só, é um dado significativo. A ausência de experiências ou a percepção de que pouco se conseguiu realizar evidencia a necessidade de políticas Institucionais mais fortes de formação continuada, apoio pedagógico e valorização docente na EaD. Muitos professores ainda se sentem solitários ou desamparados na condução de suas disciplinas à distância, o que enfraquece o potencial transformador dessa modalidade...

Outro aspecto pouco mencionado diretamente, mas que pode ser extraído das falas na coleta de dados pela entrevista, diz respeito à necessidade de inovação institucional na forma de gerir e avaliar os cursos à distância. Embora muitos professores relatem experiências pontuais de sucesso, nota-se uma carência de sistematização dessas boas práticas dentro das Instituições. Há um saber docente que está sendo produzido no cotidiano da EaD – em meio a desafios, adaptações e descobertas –, mas que nem sempre é compartilhado, discutido ou valorizado nos espaços institucionais e tal fato sugere que é preciso criar mecanismos de escuta e troca entre os profissionais envolvidos na modalidade, de modo a fomentar uma cultura de aprendizagem coletiva e de aprimoramento contínuo.

Além disso, pelos relatos dos professores, a própria temporalidade da EaD precisa ser mais bem compreendida. Enquanto no ensino presencial há uma sincronia Institucional

(horários fixos, espaços definidos, rotina), na EaD predomina uma lógica de tempo fragmentado e múltiplo. Isso exige novas formas de organização da aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para os professores, que necessitam desenvolver competências de planejamento, acompanhamento e adaptação a ritmos diversos. Quando essa complexidade não é reconhecida, há uma tendência a atribuir a responsabilidade do fracasso aos estudantes individualmente, desconsiderando a estrutura que deveria sustentá-lo.

Um elemento interessante que se pode extrair das respostas é a relação entre permanência estudantil e sentimento de pertencimento. Ainda que o tema tenha sido citado pontualmente, a construção de uma comunidade de aprendizagem – mesmo em ambientes virtuais – aparece como um diferencial nos cursos que conseguiram maior engajamento. Quando os estudantes se reconhecem como parte de um grupo, tem sua presença percebida, e suas dificuldades acolhidas, cria-se uma atmosfera que os deixa mais propícios à continuidade no percurso formativo. A ausência dessa dimensão relacional pode levar o estudante ao isolamento e, em seguida, à evasão.

Assim, de acordo com os relatos dos entrevistados, experiências positivas contam com o desenvolvimento de uma EaD que contempla a articulação entre diferentes esferas: pedagógica, técnica, institucional e política. A ausência de experiências positivas por parte de alguns professores também pode ser vista como uma crítica à falta de políticas públicas de suporte à docência na EaD, especialmente, em universidades públicas e programas voltados à formação de professores em áreas vulneráveis. A EaD deve ser pensada como um campo em disputa – entre a precarização e a inovação, entre a massificação e a inclusão, entre a gestão por resultados e o compromisso com a formação crítica.

Do ponto de vista ético, também cabe perguntar: que modelo de EaD as Instituições buscam? Um formando de estudantes críticos, autônomos e preparados para atuar em suas comunidades? Ou apenas gerando diplomas e indicadores numéricos? A qualidade da EaD não pode ser medida apenas pela taxa de aprovação, mas pelo impacto social da formação, pela capacidade de transformar realidades locais e pela valorização do conhecimento como prática social.

É importante refletir sobre o papel da EaD como vetor de desenvolvimento regional. Nesse contexto, a EaD pode funcionar como uma política pública de equidade territorial, contribuindo para a formação de capital humano local, para o fortalecimento de lideranças comunitárias e para a interiorização do conhecimento. Programas como o "Escolas da Terra" ilustram essa dimensão ao atuarem diretamente na formação de professores das redes rurais, enfrentando o duplo desafio da inclusão educacional e da permanência no campo.

Entretanto, para que a EaD cumpra esse papel de forma consistente, ela precisa estar articulada a outras políticas públicas — como conectividade rural, inclusão digital, apoio à permanência estudantil e valorização dos saberes locais. Do contrário, corre-se o risco de manter uma lógica centralizadora e tecnocrática que ignora as particularidades regionais e reforça desigualdades históricas.

Assim, integrar a EaD à agenda de desenvolvimento regional requer um redesenho institucional que a reconheça como parte de um projeto de país: um projeto que compreende educação como direito, e não como serviço; professores como sujeitos políticos e não apenas transmissores de conteúdo; e estudantes como protagonistas e não consumidores de conteúdos prontos.

Em um plano mais amplo, as experiências relatadas pelos professores também apontam para a potência da EaD como política pública voltada ao desenvolvimento regional. Muitos dos estudantes beneficiados por essa modalidade residem em municípios afastados dos centros urbanos, onde não há presença física de Instituições de Ensino Superior. Nesses contextos, a EaD representa não apenas uma alternativa viável, mas uma via concreta de acesso à formação superior, especialmente para populações historicamente excluídas — trabalhadores, mulheres com filhos, pessoas com dificuldades de mobilidade ou em contextos de emergência, como desastres ambientais.

A EaD, portanto, possui um potencial estratégico de interiorização do Ensino Superior e de formação de capital humano local, o que se reflete diretamente em processos de desenvolvimento regional. Programas como o "Escolas da Terra", mencionados por alguns docentes, são exemplares nesse sentido. Voltados à formação de professores em áreas rurais, esses programas aliam a flexibilidade da

As respostas dos professores revelam aspectos profundos e interconectados da Educação à Distância, especialmente, quando observada sob a lente da inclusão educacional, das políticas públicas e do desenvolvimento regional. Entre os elementos que emergem com maior densidade está também o papel do tutor, figura central na mediação pedagógica, emocional e organizativa dos estudantes na EaD.

Os docentes ressaltam que o tutor não é apenas um apoio técnico, mas um agente essencial no acompanhamento cotidiano dos estudantes, sobretudo daqueles em situações de vulnerabilidade social e territorial. No entanto, apesar dessa relevância, o tutor ainda atua em condições desfavoráveis, muitas vezes responsável por um número excessivo de estudantes, com pouca formação continuada e remuneração desproporcional à complexidade de sua função. Essa contradição revela uma fragilidade estrutural que precisa ser enfrentada pelas políticas

públicas voltadas à modalidade EaD.

Os dados coletados, destacam experiências de trabalhos dos tutores e professores, ao contar com estratégias que favoreceram maior engajamento dos estudantes, como o uso de ferramentas digitais interativas (Kahoot, Wordwall, Flipity), a produção de textos autorais, atividades lúdicas e a flexibilização nos prazos. Também apontaram a importância de criar espaços informais de convivência virtual, como grupos em redes sociais ou encontros on-line descontraídos, para favorecer o senso de pertencimento e o sentimento de comunidade — aspectos fundamentais para reduzir a evasão e estimular o compromisso com o curso.

As experiências apresentadas na coleta de dados, apontam que os estudantes que possuem maior familiaridade com os ambientes virtuais, que têm acesso regular à internet de qualidade e que já internalizaram as lógicas acadêmicas tendem a adaptar-se mais facilmente à EaD. Em contrapartida, estudantes com menor escolarização prévia, oriundos de escolas com baixa infraestrutura ou que vivem em territórios digitalmente desconectados enfrentam múltiplas barreiras, que não se limitam ao acesso, mas também envolvem a compreensão do funcionamento do sistema, a linguagem acadêmica, a autorregulação do estudo e a própria autoconfiança em ambientes digitais.

Um dos temas presentes na coleta dos dados, que apresenta experiências desafiadoras, é a questão dos Currículos na EaD. Há casos, os Cursos à distância seguem o mesmo Projeto Pedagógico do Ensino Presencial, com adaptações mínimas no formato de entrega do conteúdo. Essa prática, embora compreensível do ponto de vista institucional, desconsidera as especificidades da EaD enquanto modalidade com potencialidades, limitações e necessidades próprias. A manutenção de um Currículo, com grande volume de conteúdo, pouco espaço para a experimentação e ausência de transversalidade entre os componentes, contribui para a fragmentação da aprendizagem e dificulta a construção de sentidos por parte dos estudantes.

Vale destacar que a EaD não é neutra: ela reproduz – e por vezes acentua – as desigualdades sociais já existentes. Por isso, torna-se fundamental pensar políticas públicas que articulem a modalidade a outras dimensões da cidadania, como acesso à internet de qualidade, políticas de permanência (bolsas, auxílio tecnológico), programas de saúde mental e apoio psicopedagógico. A EaD, para ser efetiva enquanto política de inclusão, não pode se limitar ao fornecimento de uma plataforma e de materiais digitais. Ela deve funcionar como uma política integrada, que reconhece o estudante como sujeito complexo, inserido em realidades desiguais

Nesta direção, a dimensão avaliativa, por sua vez, também exige resignificação. A análise das experiências dos professores aponta desafios para com os modelos de avaliação

tradicionais, frequentemente baseados em atividades pontuais, provas objetivas e listas de exercícios descontextualizados. Assim pelas experiências, o processo avaliativo não captar o envolvimento real dos estudantes, tampouco estimular a produção autoral e a reflexão crítica. Avaliar na EaD não é apenas medir desempenho, mas acompanhar trajetórias, reconhecer percursos, acolher dificuldades e valorizar conquistas. Para isso, é essencial incluir os próprios estudantes no processo avaliativo, estimulando a autoavaliação, a coavaliação entre pares e a metacognição.

Nesse cenário, a inovação na EaD, as experiências relatadas pelos professores, no campo do ensino-aprendizagem necessita ser vista mediante as novas tecnologias, como transformação das práticas pedagógicas e curriculares. Assim, o uso de recursos digitais como gamificação, ambientes interativos, vinculado a um projeto pedagógico, com intencionalidade formativa enriquece os caminhos da inovação nos serviços da aprendizagem, da performance institucional, o planejamento colaborativo.

Além disso, relataram os professores, que a inovação na EaD, também romper com a lógica do isolamento. A EaD, pela própria natureza de seu ambiente digital, oferece a possibilidade de redes colaborativas de ensino, onde diferentes professores, tutores e estudantes possam trabalhar juntos em projetos interinstitucionais, abordando temas complexos e construindo conhecimento de forma mais integrada. Para tanto, é preciso superar estruturas burocráticas e estimular uma cultura de inovação coletiva, com apoio institucional e reconhecimento acadêmico.

A presente pesquisa permitiu identificar múltiplas camadas de significado na prática da Educação à Distância, especialmente, em sua interface com a inclusão educacional, a valorização docente e o desenvolvimento regional. A análise das falas dos professores revelou que o êxito da EaD depende menos do aparato tecnológico e mais da intencionalidade pedagógica, da escuta sensível e de uma rede de apoio qualificada e comprometida.

A democratização do acesso à educação superior, um dos pilares da EaD, foi amplamente destacada como ponto positivo. A modalidade tem possibilitado o ingresso de estudantes, que historicamente não se fizeram presentes do Ensino Superior – moradores de zonas rurais, trabalhadores, mulheres com filhos, pessoas com baixa mobilidade – revelando-se uma estratégia potente para a equidade territorial (Peters, 2001; Belloni, 2015). No entanto, como salientam Almeida e Valente (2011), o acesso não garante, por si só, a permanência ou o sucesso acadêmico. Esse desafio exige mediação pedagógica qualificada, apoio institucional contínuo e políticas públicas consistentes.

A figura do tutor, nesse cenário, ganha centralidade. Diversos docentes apontaram que

o tutor não é apenas um facilitador técnico, mas um mediador pedagógico e emocional, especialmente importante em contextos de vulnerabilidade. A proporção excessiva de alunos por tutor (frequentemente superior a 18) foi apontada como um entrave à personalização do atendimento, corroborando análises de Belloni (2015) e Litwin (2001) sobre a necessidade de redes de apoio mais robustas na EaD.

Os docentes destacaram que, em diversos cursos à distância, os tutores enfrentam sobrecarga ao acumular funções — planejamento, mediação, correção e atendimento — sem apoio adequado. A falta de preparação e de valorização institucional intensifica o desgaste e prejudica tanto a qualidade pedagógica quanto o bem-estar profissional. Veloso e Mill (2018) demonstram que o modelo UAB está permeado pela precarização do trabalho docente, que envolve fragmentação, vínculos precários e ausência de formação necessária. Da mesma forma, Garcia *et al.* (2025) apontam para um crescente “uberização” da tutoria, caracterizada por trabalho excessivo, baixa remuneração e falta de reconhecimento. Além disso, Siqueira (2022) ressalta que, sem suporte institucional, o tutor tem dificuldade para exercer sua função como mediador pedagógico e emocional de forma eficaz.

Metodologicamente, as experiências que mais se destacaram positivamente foram aquelas que dialogam com a cultura digital dos estudantes – como o uso de ferramentas como Kahoot, Wordwall, Flipity, bem como, atividades autorais, lúdicas e colaborativas. Como afirmam Prensky (2001) e Lévy (2010), é essencial alinhar os métodos às linguagens e repertórios dos aprendizes, respeitando sua experiência digital sem renunciar à profundidade crítica.

No entanto, a fragilidade de uma pedagogia institucionalizada na EaD aparece como uma experiência desafiadora. A simples transposição de modelos presenciais para ambientes digitais, desconsiderando suas dinâmicas próprias, gera desalinhamentos pedagógicos e fragiliza o processo de ensino-aprendizagem (Kenski, 1998). A EaD exige metodologias próprias, baseadas na autonomia, flexibilidade e na mediação contínua. Por isso, torna-se fundamental investir em formação continuada que contemple, além do domínio técnico, os fundamentos epistemológicos da modalidade (Almeida; Valente, 2011).

A EaD, como revelam os relatos, também se insere de forma estratégica na agenda de desenvolvimento regional. Programas como o “Escolas da Terra” demonstram que, articulada a políticas de conectividade, valorização dos saberes locais e apoio à permanência, a EaD pode contribuir para a formação de capital humano em territórios historicamente negligenciados (Saviani, 2008; Arroyo, 2011).

Contudo, permanece a tensão entre dois modelos de EaD: um centrado na

economicidade e na certificação rápida, e outro pautado por um compromisso ético com a formação integral, a justiça social e a transformação dos territórios (Freire, 1996; Dourado, 2008). Para consolidar essa segunda via, é necessário um ecossistema educacional articulado, com políticas públicas que garantam financiamento adequado, formação docente continuada, infraestrutura tecnológica e condições reais de permanência para os estudantes.

Assim, na análise reafirma-se que a EaD deve ser compreendida não apenas como uma alternativa de ensino, mas como um Projeto Político-Pedagógico comprometido com a democratização do conhecimento e com a construção de um país mais justo. Para tanto, é preciso que as instituições e os formuladores de políticas públicas reconheçam sua complexidade e atuem para garantir qualidade, equidade e sustentabilidade à modalidade. Nesta direção a pesquisa sintetiza a matriz de perfis de professores e tutores na EaD

Quadro 3 - Matriz de perfis e práticas de professores e tutores na EaD

Dimensão	Competências-chave de professores e tutores	Ações práticas no AVA e no curso	Indicadores de qualidade / monitoramento (com ética)	Ferramentas / recursos	Autores E Fundamentos (No Corpo Do Quadro)
Pedagógica e didática	Desenho instrucional centrado no estudante; mediação ativa; avaliação formativa; feedback claro e frequente	Objetivos e rubricas explícitas; fóruns com propósitos definidos; atividades colaborativas; trilhas de estudo; feedback em múltiplos formatos	Tempo médio de feedback ( $\leq 72h$ ); taxa de participação em fóruns ( $\geq 70%$ ); qualidade das postagens por rubrica; progresso formativo x somativo; taxa de conclusão	Rubricas no lms; fóruns moderados; wikis; peer assessment; Co avaliação	Moore E Kearsley (2011; 2012); Garrison E Anderson (2003); Salmon (2013); Vaughan Et Al. (2013); Palloff E Pratt (2007); Shulman (1987); Sadler (1989); Nicol Et Al. (2014); Topping (2009)

Socioemocional e tutoria	Presença social; comunicação assertiva; empatia; acolhimento; gestão de conflitos; promoção de pertencimento	Mensagem de boas-vindas personalizada; check-ins periódicos; canais de dúvidas; contratos de participação; mediação dialógica	Tempo de resposta a mensagens ( $\leq$ 24–48h); satisfação estudantil; redução de evasão; conversão de lurkers em participantes ativos	Chat, fóruns, anúncios; calendário; grupos por interesse; encontros síncronos curtos e gravados	Salmon (2013); Vaughan Et Al. (2013); Behar E Vendruscolo (2016); Kenski (2012; 2004)
Técnica e tecnologia pedagógica	Curadoria de mídias; acessibilidade; usabilidade; multimodalidade; m-learning; reuso de reat	Materiais em baixo consumo de dados; legendas e transcrições; design responsivo; microlearning; atividades offline/opcionais	Conformidade de acessibilidade; taxa de acesso móvel; tempo de carregamento; erros de navegação; alcance de recursos	Players com legendas; pacotes scorm/xapi; aplicativos móveis; repositórios de reat	Bates (2015/2019); Bower (2016); Traxler (2009); Wiley E Hilton (2018); Oliver (2011); Warschauer (2006)
Institucional e governança	Alinhamento a marcos legais; integridade acadêmica; proteção de dados; gestão e qualidade; redes e polos	Diretrizes de avaliação; códigos de conduta; consentimento informado; planos de contingência; micro credenciais	Conformidade com ldb e decretos; auditorias de qualidade; indicadores de permanência e equidade; institucional	Lms com relatórios e consentimento; dashboards com ética; documentação de processos	Brasil (1996; 2006); Santos Et Al. (2021); Peters (2001); Litto E Formiga (2009); Martins (2017)
Desenvolvimento regional e equidade	Contextualização territorial do currículo; extensão articulada; parcerias locais	Projetos aplicados aos territórios; estudo de caso regional; mentoria e orientação de	Participação por território; impacto social; empregabilidade local; permanência de	Polos laboratoriais.; oficinas locais; redes interinstitucionais	Freire (1996); Guimarães Et Al. (2019); Ribeiro

		carreira; polos de apoio	grupos vulneráveis		(1995); Litto E Formiga (2009)
Pandemia → lições incorporadas	Resiliência didática; desenho flexível; saúde mental e bem-estar; acessibilidade reforçada	Flexibilização de prazos; alternativas avaliativas; apoio psicossocial; protocolos de contingência; gravação e reuso	Recuperação de engajamento; comparação pré/pós-pandemia; acompanhamento de equidade e acessibilidade	Repositórios de aulas; kits de acessibilidade; canais de apoio	Oliveira Et Al. (2020); Grossi Et Al. (2023); Eying (2024); Vaughan Et Al.

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2025

Assim pela síntese, pode-se afirmar que os resultados da pesquisa indicam que a experiências na EaD estão diretamente ligados à mediação pedagógica qualificada, ao suporte institucional contínuo e à valorização dos profissionais envolvidos. Mais do que uma solução tecnológica, a EaD representa um Projeto Político-Pedagógico que precisa estar comprometido com a inclusão social e o desenvolvimento regional. Como ressaltam Moore e Kearsley (2011), a EaD exige planejamento sistêmico e ações coordenadas entre todos os agentes educacionais. Tardif e Lessard (2000) destaca que o saber docente se constrói na prática, o que exige valorização da experiência dos professores na construção de modelos de ensino coerentes com a realidade dos alunos.

Por fim, pelos relatos dos professores, a EaD necessita ser pautada por práticas pedagógicas sensíveis à diversidade dos estudantes, como argumenta Belloni (2015), ao indicar que a modalidade só cumprirá sua função social se for pensada a partir de um Projeto de Formação Crítica e Emancipadora. Assim, a análise das respostas permite afirmar que a presença de professores, em experiências, mediante o por um processo de ensino-aprendizagem qualificado, tendo presente que é uma modalidade educacional legítima, com potencial de transformação individual e coletiva, desde que ancorada em políticas públicas consistentes, formação de qualidade e práticas pedagógicas inovadoras e humanizadas produz ricas experiências no campo da educação.

#### **4.2.16. Pergunta 16: Qual sua perspectiva como agente do processo educativo, frente ao ensino e aprendizagem, em uma Universidade Pública?**

Os dados coletados revelam perspectivas de um olhar amplo, crítico e multifacetado por parte dos professores. Em geral, observa-se um reconhecimento da importância da EaD como parte da realidade atual das universidades públicas, especialmente por seu potencial de democratizar o acesso à educação superior e alcançar regiões geograficamente distantes dos grandes centros urbanos. Para muitos professores, a EaD surge como uma perspectiva de modalidade indispensável para atender estudantes que precisam conciliar os estudos com outras responsabilidades sociais e profissionais, destacando-se a flexibilidade como uma de suas maiores virtudes.

Os professores apresentam como ponto de vista em seus relatos a implementação na universidade no campo das estruturas para a oferta de EaD, como plataformas digitais (a exemplo do Moodle), rede de internet estável e espaços adequados. No entanto, também foi recorrente a percepção de que essas condições não são uniformes entre todas as instituições, havendo disparidades que afetam diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem.

Os dados apontam que, para além de ferramentas digitais, é imprescindível investir na valorização dos profissionais e na estruturação de políticas permanentes de suporte técnico e pedagógico com equipes especializadas que auxiliem os docentes na produção de conteúdos e materiais interativos bem como na qualidade de agente do processo educativo, apresentam perspectivas de que a lentidão de acesso às estruturas existentes, que acaba por dificultar a inovação e o dinamismo no processo educativo considerando a superação da cultura burocrática. No entanto, a maioria dos professores manifestam expectativas positivas quanto ao futuro da EaD.

Assim, a perspectiva dos professores se insere na discussão sobre EaD no contexto maior das disputas sobre o Projeto de Universidade Pública que se quer construir — se será apenas um espaço técnico de certificação ou um território de formação crítica, democrática e inclusiva. A maioria dos professores acreditam na perspectiva de que a EaD deve evoluir, mas essa evolução precisa estar ancorada em planejamento estratégico, valorização do trabalho docente, fortalecimento da infraestrutura tecnológica e suporte institucional efetivo. Também foi mencionada a importância de que as universidades públicas ampliem sua oferta de cursos à distância nos diferentes níveis — Graduação, Pós-Graduação e Extensão — desde que respeitando as especificidades de cada área e as reais possibilidades de oferta com qualidade.

Dessa maneira, a partir das respostas, observa-se que os docentes não rejeitam a EaD,

porém, tampouco a romantizam. Trata-se de uma postura crítica que reconhece o valor e a necessidade da modalidade, mas que alerta para os riscos de sua expansão sem os devidos cuidados. Nas entrelinhas de suas respostas, percebe-se que a EaD está sendo feita, em muitos casos, de forma improvisada, sem planejamento sistêmico, e frequentemente transferindo ao professor a responsabilidade por lacunas estruturais que deveriam ser cobertas por políticas públicas consistentes. Ou seja, enquanto atores do processo educativo contam com novas perspectivas no horizonte da EaD.

É nesse ponto que se destaca uma reflexão dialética entre resistência e adesão na forma improvisada como a qual por vezes a EaD é tratada. Os professores não são antagônicos à EaD; ao contrário, demonstram disposição para utilizá-la, defendê-la e desenvolvê-la. Entretanto, há uma resistência explícita à ideia de que ela seja adotada de forma indiscriminada, acrítica ou meramente instrumental. Esta resistência, longe de ser interpretada como negativa, deve ser lida como uma forma de defesa da qualidade acadêmica da EaD e tal perspectiva é importante de ser refletida pela forma que manifesta uma resistência dos docentes à mercantilização do ensino, interpretada como um movimento ético-político em defesa da educação pública.

Na perspectiva dos professores pode-se identificar o papel social que a Universidade necessita desenvolver para conquistar sua função geopolítica, estratégica e inclusiva. A Educação à Distância não apenas é uma ferramenta pedagógica, mas conjuntamente um instrumento de políticas públicas especialmente relevante para o desenvolvimento regional em territórios rurais ou de difícil acesso. Essas visões reforçam a Universidade como agente de desenvolvimento e não apenas como transmissora de conteúdos.

Nesta direção, as réplicas mostram que os professores não apenas executam políticas como também produzem diagnósticos, propõem soluções, refletem criticamente e defendem um projeto de universidade pública comprometida com a transformação social. Negar esse protagonismo é um erro de gestão educacional. Incorporá-lo, por outro lado, pode ser a chave para construir políticas de EaD verdadeiramente sustentáveis, democráticas e eficazes.

Assim, a EaD é reconhecida por parte desses profissionais como um potencial democratizador, principalmente na ampliação do acesso ao Ensino Superior por parte de populações historicamente excluídas e na permissão da conciliação dos estudos com múltiplas responsabilidades sociais. Porém, as expectativas por parte de professores são frustradas perante ao conjunto de inovações pedagógicas necessárias para uma EaD instrumentalizada, voltada apenas à eficiência gerencial. Essa tensão, segundo Santos (2000), é típica de sistemas sociais que vivem simultaneamente a lógica da emancipação e da regulação.

Portanto, está no horizonte de corpos docentes uma defesa da Universidade como

espaço de convivência, debate e formação humana – o que remete a Frigotto (2011) ao afirmar que a educação pública deve formar sujeitos históricos e não apenas operadores de sistemas. Esse movimento é relevante na medida em que as percepções de professores como agentes de transformação identificam as transformações geracionais e os novos perfis estudantis. Eles estão atentos às mudanças no comportamento discente e reconhecem a necessidade de inovação metodológica. Contudo, apontam que a transição para práticas mais atrativas exige formação continuada, tempo institucionalizado para planejamento pedagógico e reconhecimento do trabalho docente como processo coletivo e interdisciplinar

As respostas ainda apontam para a importância de se pensar a EaD como estratégia articuladora de desenvolvimento regional. A Universidade Pública, por sua capilaridade e presença institucional, é vista como vetor de políticas públicas de inclusão, formação e transformação social, principalmente quando atua de forma inovadora por meio de cursos à distância, ações de extensão e projetos interdisciplinares adaptados às realidades locais. Essa perspectiva reforça o papel da EaD como ferramenta política e não apenas pedagógica, aproximando-se da concepção de Universidade como "Instituição Ampliada", conforme dados da pesquisa coletados junto aos professores.

As percepções permitem identificar de que os docentes não se colocam à margem do debate sobre o futuro da Universidade. Ao contrário, suas vozes expressam o desejo de participar ativamente da construção de modelos educacionais mais justos, inclusivos e sustentáveis.

O que está em jogo, portanto, não é apenas a modalidade de ensino, mas o Projeto de Universidade Pública que se quer defender e consolidar. Um Projeto Institucional que tenha presente um olhar sensível às mudanças geracionais, às novas formas de sociabilidade dos estudantes e aos desafios da formação em tempos de acelerada digitalização da vida. Ao mesmo tempo, os professores apontaram na pesquisa que existe uma limitação na questão de “resolver” os desafios frente às mudanças geracionais e às novas formas de sociabilidade dos estudantes apenas com plataformas ou softwares. Há um apelo claro por práticas pedagógicas mais humanas, integradoras e reflexivas, para além da necessidade de conectar as práticas pedagógicas com realidades rurais, periféricas, interioranas, mediante um senso de responsabilidade social.

É dessa forma que se apresenta o papel da escuta como elemento central da pesquisa qualitativa: não se trata de “coletar opiniões”, mas de compreender sentidos produzidos por sujeitos que vivem e constroem cotidianamente a universidade pública. As respostas à pergunta revelam que os professores não estão apenas ensinando; eles estão também refletindo

criticamente sobre seu fazer, apontando caminhos e resistindo a formas de gestão que ignoram a dimensão política e social do trabalho docente.

Para além das discussões mais evidentes sobre infraestrutura, planejamento e condições materiais, há elementos mais subjetivos e simbólicos nas falas dos professores que merecem ser aprofundados. Em muitas respostas, há referências diretas ou indiretas ao lugar do estudante no processo de aprendizagem. Assim, na perspectiva dos professores, a EaD, quando bem estruturada, é vista como capaz de ampliar a autonomia discente, permitindo que os estudantes revisitem conteúdos, avancem em seu ritmo, escolham horários e reorganizem sua rotina de estudos de acordo com seus contextos de vida.

Contudo, a autonomia não é tratada como um atributo natural da modalidade EaD, mas sim como algo que precisa ser mediado pedagogicamente. Os professores reconhecem que não basta disponibilizar materiais em um ambiente virtual; é necessário criar condições pedagógicas, tecnológicas e afetivas para que o estudante se sinta parte de um processo educativo que o reconhece como sujeito.

Em suas perspectivas, os professores defendem um Projeto de Universidade comprometido com a emancipação humana e com o enfrentamento das desigualdades regionais, sociais e tecnológicas; defendem uma Universidade que precisa ser repensada a partir das margens, das ruralidades, das periferias e da escuta sensível de quem está na base do processo educativo.

Ouvir os professores é mais do que um exercício metodológico: é um posicionamento ético e político diante da Universidade que se deseja construir. Essa escuta qualificada do corpo docente permite compreender que, mais do que agentes operacionais de uma política Institucional, os professores se reconhecem — e se reivindicam — como sujeitos políticos do processo educativo. Suas falas revelam um envolvimento que ultrapassa o cumprimento de obrigações funcionais: trata-se de profissionais que refletem criticamente sobre seu fazer, que se preocupam com os rumos da universidade pública e que estão profundamente comprometidos com a formação de seus estudantes.

Uma visão crítica necessita ser alimentada pela formação contínua, como enfatizado por Bacich e Moran (2018), e deve abordar não apenas competências técnicas, mas também habilidades emocionais e relacionais, fundamentais para manter o engajamento e a qualidade do ensino.

Esse é um processo que apresenta contradições, conforme Tardif e Lessard (2000), revelam, entre democratização do acesso e qualidade educacional e uma compreensão profunda de tais contradições é necessária. A EaD não deve ser vista como uma solução simplista para

problemas complexos, mas como uma modalidade que exige planejamento estratégico, investimento contínuo e uma política de valorização docente. Como evidenciado por Tenório et al. (2014), o processo da EaD precisa inovar e adaptar-se às novas exigências, mas exige condições adequadas para que essa inovação não se torne uma fonte de sobrecarga e desgaste, e sim, uma defesa da qualidade e da função social da Universidade.

#### **4.2.17. Pergunta 17: Poderias evidenciar novos papéis dos professores na Educação à Distância?**

Na Educação à Distância, a função do professor passa por uma reconfiguração profunda que vai além do domínio técnico das tecnologias ou da simples adaptação de conteúdos presenciais para ambientes virtuais. A partir das contribuições dos professores, observa-se que o grande desafio está em assumir essa nova identidade docente, marcada por múltiplas funções interdependentes. O professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo para se tornar um mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem autônoma e designer de experiências educativas. Seu papel envolve criar condições para que os estudantes desenvolvam autonomia, senso crítico e protagonismo em seus percursos formativos.

Considerando isso, os professores apontaram que na EaD faz-se necessário atuar como planejador pedagógico, elaborando estratégias que considerem a diversidade dos estudantes, a conciliação entre atividades síncronas e assíncronas. Segundo os relatos, isso exige um olhar atento às metodologias, com o uso de vídeos curtos, fóruns interativos, trilhas de aprendizagem e recursos digitais que estimulem o engajamento. Ao mesmo tempo, necessita estimular a reflexão crítica, atuando como problematizador da realidade e instigador da busca autônoma por conhecimento, conforme propõe a pedagogia freireana.

Reforçaram os docentes que o papel na qualidade de educador oportuniza um ambiente de transformador social. Isso passa também pelo reconhecimento da importância do afeto, muitas vezes indispensável, como elemento central para a motivação e permanência dos estudantes. Não basta um ambiente virtual bem estruturado se o estudante estiver desmotivado e emocionalmente distante do processo educativo.

Entre outras funções, os professores apontaram que na EaD é necessário integrar ensino, pesquisa e extensão, aproveitando as potencialidades das tecnologias para promover práticas pedagógicas interdisciplinares e colaborativas. Nesse contexto, repensar o processo de ensino-aprendizagem torna-se fundamental, pois não se trata apenas de aprender a usar plataformas, mas de transformar práticas pedagógicas, adaptando-se ao novo perfil dos estudantes.

Além disso, o professor da EaD, frente ao perfil dos estudantes, necessita atuar com competência ética e crítica, principalmente frente ao uso crescente dos algoritmos nas plataformas educacionais. Esse processo necessita orientar os estudantes sobre práticas responsáveis no uso da tecnologia, discutir questões como privacidade de dados, dependência digital, e, sobretudo, fomentar uma postura reflexiva frente às inovações. A tecnologia deve ser um meio para a emancipação, não um fim em si mesma.

É necessário destacar o papel do professor como criador de sentido, segundo os dados coletados na pesquisa. O excesso de informações e dispersão cognitiva desafia o professor a organizar o pensamento do estudante, construir conexões significativas e encontrar propósito no que está aprendendo. Esse é talvez o papel mais desafiador e, ao mesmo tempo, mais humano do educador na contemporaneidade: ser aquele que, mesmo à distância, consegue provocar sentido, gerar afeto e impulsionar transformação e o desenvolvimento integral do estudante com a construção de uma educação verdadeiramente democrática, acessível e transformadora.

Assim, ao impulsionar o processo de transformação e a busca do desenvolvimento integral do estudante, um desafio é enfrentar o predomínio da comunicação via WhatsApp em detrimento do uso pleno das plataformas Institucionais como o Moodle. Essa constatação presente na coleta dos dados revela que, além de ensinar conteúdos, o professor precisa atuar como orientador digital, ajudando os estudantes a se apropriar das ferramentas educacionais e a desenvolver competências para aprender em ambientes virtuais.

Outro desafio que foi apontado pelos professores reside na necessidade de lidar com um novo perfil de estudantes que apresenta baixa tolerância para atividades longas, pouca participação em aulas síncronas e resistência à leitura de textos densos. Isso reforça a urgência de estratégias que sejam ao mesmo tempo atrativas e pedagógicas, o que não significa ceder a uma lógica de superficialidade, mas sim encontrar caminhos criativos para abordar conteúdos complexos.

Ou seja, pelos dados coletados, percebe-se que o aspecto afetivo e a liderança pedagógica reforçam a ideia de que a EaD, embora mediada pela tecnologia, é uma experiência essencialmente humana. O professor precisa ser uma presença sensível, capaz de motivar, escutar, orientar e estabelecer vínculos. Mesmo com ambientes virtuais bem construídos, se não houver um vínculo afetivo e uma liderança engajada, o processo de aprendizagem se torna mecânico e pouco eficaz.

Desta forma, cada vez mais os educadores necessitam administrar tempo, lidar com atividades síncronas e assíncronas, e manter a motivação dos estudantes na busca da autonomia para a auto-organização e gestão do próprio percurso formativo. Nesse sentido, o papel do

professor como orientador e formador de competências metacognitivas se torna central. Não basta ensinar conteúdos: é preciso ensinar os alunos a aprenderem, o que implica desenvolver neles estratégias de estudo, planejamento, autorregulação e uso reflexivo das ferramentas tecnológicas.

Outro ponto de destaque nas respostas coletadas junto aos professores é a preocupação com suas formações. Foi reconhecido pelos participantes que eles não têm capacitação específica para a EaD, o que aponta para um vazio formativo que precisa ser enfrentado com seriedade. A formação para atuar na EaD não deve se restringir ao domínio de ferramentas, mas incluir aspectos como design instrucional, avaliação formativa, mediação em ambientes virtuais, diversidade e inclusão, acessibilidade, ética digital e competências socioemocionais. A ausência dessa formação compromete diretamente a qualidade da experiência de aprendizagem oferecida.

Por outro lado, professores apontaram uma mudança na educação; a noção de “Aprendizagem em Rede” — apontada como uma alternativa mais adequada à expressão “Educação à Distância” — não é apenas uma mudança terminológica, mas representa uma nova epistemologia educacional. Aprender em rede implica relações horizontais, colaboração entre pares, construção coletiva do saber e reconhecimento de múltiplas fontes e trajetórias formativas. Isso redefine completamente o papel do professor: ele deixa de ser o centro da informação e passa a ser o mediador da articulação entre diferentes fontes, atores e conhecimentos, assumindo também um papel de “curador de sentidos”.

É importante notar que as respostas dos professores, ao mesmo tempo que revelam críticas e limitações, também demonstram disponibilidade para mudança e compromisso com a qualidade da formação discente. Muitos apontam que já participam de eventos, como palestras da SEAD/UFRGS, demonstrando uma busca ativa por formação e atualização. Esse movimento espontâneo de formação continuada aponta para uma disposição reflexiva e propositiva, que, se acolhida e estruturada pelas Instituições, pode se transformar em um pilar de inovação e melhoria contínua da EaD.

Portanto, ao integrar todas essas vozes docentes, percebe-se que a EaD não é apenas um desafio técnico ou didático, mas um convite à reinvenção da docência. Essa reinvenção não se faz apenas com novas ferramentas, mas com novas atitudes pedagógicas, com reconfiguração dos sentidos atribuídos ao ensinar, com maior articulação institucional e com uma ética profissional centrada na emancipação dos sujeitos. Assim, pensar os papéis dos professores na EaD não é apenas um exercício acadêmico — é uma tarefa política, formativa e profundamente transformadora.

A partir desta constatação, torna-se evidente que o professor da EaD precisa ser intelectual, estrategista, comunicador, cuidador, gestor e articulador. É alguém que atua no entrelaçamento de dimensões cognitivas, técnicas, afetivas e políticas da formação. Suas práticas não podem ser pensadas de forma isolada ou técnica, mas sim como ações situadas em um campo complexo, onde cada decisão didática carrega implicações para a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

É importante sublinhar uma dimensão política que atravessa todo o debate, ainda que nem sempre explicitada: a EaD é, inevitavelmente, um espaço de disputa de projetos de educação. Os relatos dos professores destacam que, quando bem estruturada, a EaD pode ser uma ferramenta poderosa de democratização do acesso, de flexibilização da aprendizagem e de inovação pedagógica. Contudo, se mal-conduzida, pode se converter em uma modalidade precarizada, tecnicista e excludente, que reproduz desigualdades sob o discurso da modernidade.

Logo, a análise das respostas dos professores permite concluir que os papéis docentes na EaD não podem ser compreendidos de forma estanque ou reducionista. Eles se expandem em função das necessidades concretas dos estudantes, das condições institucionais e das mediações que o próprio docente consegue estabelecer. A docência na EaD é, em sua essência, polifônica, situada e adaptativa, exigindo do professor um elevado grau de reflexividade, consciência crítica e disposição para operar numa pedagogia da complexidade, na qual tecnologia, afeto, política e conhecimento se entrelaçam continuamente.

Diante dessa concepção, o professor não é mais o “dono do saber”, mas sim um articulador que propõe caminhos, provoca questões, estimula a reflexão e promove a autonomia. A função de “instigador da busca autônoma do conhecimento”, como citada por um dos docentes, remete diretamente à percepção de ensino como experiência de descoberta e não de mera reprodução. Isso coloca em evidência a necessidade de práticas centradas no estudante, como aprendizagem por projetos, resolução de problemas, estudos de caso e metodologias colaborativas, que fazem mais sentido em ambientes descentralizados e em rede.

Portanto, os professores entrevistados apontam para um modelo de docência na EaD que é profundamente relacional, situado e articulado a um projeto formativo emancipador. Esse modelo precisa ser reconhecido, valorizado e institucionalizado, não como exceção ou improvisado, mas como uma modalidade legítima, complexa e estratégica para a democratização do ensino superior no Brasil. Destacando uma dimensão frequentemente negligenciada, mas que se torna central na prática docente em EaD: a tensão entre inovação e resistência institucional.

Essa função, por sua complexidade, não pode ser exercida de forma isolada na EaD. Ela exige ações integradas entre docentes, tutores, coordenadores, setores de apoio psicopedagógico e áreas administrativas. Apesar disso, as respostas revelam que essa articulação, quando existe, é frágil e descontínua. O professor, na maioria das vezes, assume sozinho o acompanhamento dos estudantes, inclusive em questões que extrapolam sua função pedagógica direta, o que reforça a necessidade de uma compreensão de EaD como prática coletiva, institucional e intersetorial, e não como responsabilidade isolada do docente.

As respostas dos professores indicam que a Educação à Distância é, antes de tudo, um campo de disputa entre diferentes visões de educação. De um lado, uma abordagem tecnicista, burocrática e produtivista; de outro, uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica, emancipadora e inclusiva. Os docentes que participaram da escuta se posicionam majoritariamente na segunda perspectiva, revelando que, apesar das dificuldades, seguem buscando formas de fazer da EaD um espaço potente de ensino, aprendizagem e transformação.

Nota-se nas respostas dos professores um clamor velado por condições de pertencimento e reconhecimento na EaD. Para além dos desafios metodológicos e das dificuldades operacionais, as falas revelam que muitos docentes não se sentem efetivamente parte de uma comunidade de prática estruturada, mas sim atuando em silos, muitas vezes sem integração com os pares e com pouca visibilidade institucional.

Esse cenário exige uma reflexão crítica sobre a governança pedagógica da EaD. O que os professores deixam claro é que a sustentabilidade da modalidade não pode estar baseada apenas no esforço individual do docente, mas na existência de redes organizacionais capazes de garantir apoio técnico, pedagógico, emocional e curricular, fortalecendo a ação docente de maneira colaborativa e articulada. Isso envolve, por exemplo, núcleos de apoio didático-pedagógico, equipes interdisciplinares de planejamento de disciplinas e a valorização da experiência docente como insumo para a tomada de decisão institucional.

Ao observar o conjunto das respostas dos professores, torna-se evidente que desejam mais do que ferramentas ou orientações técnicas — eles querem pertencer a um ecossistema pedagógico coerente, participativo e transformador. Suas falas demonstram senso crítico, compromisso com a aprendizagem dos estudantes e consciência das limitações do modelo atual. O que falta, em muitos casos, é que essas vozes sejam ouvidas de forma sistemática e levadas em consideração na definição das políticas e práticas institucionais.

Assim sendo, a análise mostra que a qualidade da EaD não depende exclusivamente da capacitação técnica dos professores ou da escolha das ferramentas digitais, mas da capacidade institucional de criar uma cultura pedagógica que sustente, reconheça e fortaleça o papel

docente como eixo central da experiência formativa. O futuro da EaD passa, inevitavelmente, por esse reconhecimento.

Argumentando e respeitando a singularidade das respostas fornecidas pelos professores, é possível aprofundar uma dimensão crítica que emerge com força implícita: a falta de definição clara de papéis e responsabilidades entre os diversos atores envolvidos na EaD — professores, tutores, coordenação, suporte técnico e setores administrativos.

Essa problemática marca um desafio de natureza organizacional: a ausência de um modelo de governança da EaD que distribua responsabilidades de forma equilibrada, articulada e transparente. Não basta que a EaD funcione; é preciso que haja um arranjo institucional sólido, com papéis definidos, processos mapeados e fluxos de comunicação estabelecidos. A falta desse arcabouço deixa os docentes vulneráveis, especialmente diante de situações de crise, imprevistos tecnológicos ou demandas estudantis que exigem resoluções rápidas e coordenadas.

As réplicas também indicam, de forma sutil, que a EaD carece de coesão Curricular Horizontal e Vertical. É identificado uma falta de continuidade entre os componentes, ausência de diálogo entre as disciplinas e desconexão entre as propostas metodológicas. Esse problema não é apenas técnico; ele revela uma fragmentação epistemológica que compromete o percurso formativo dos estudantes. A ausência de integração entre os conteúdos, metodologias e avaliações torna a experiência educativa compartimentalizada, dificultando a construção de um saber articulado e contextualizado.

Nesse contexto, a docência na EaD precisa ser pensada dentro de um Projeto Pedagógico Coletivo em que os professores possam dialogar sobre os objetivos do curso, alinhar expectativas, desenvolver práticas integradas e construir sentido coletivo para a trajetória formativa dos alunos. Essa integração exige tempo institucional, reuniões sistemáticas, coordenação pedagógica efetiva e um compromisso institucional com a construção de uma cultura colaborativa, que vá além da gestão burocrática das disciplinas.

Há mais um elemento transversal nas respostas que ainda merece aprofundamento: a ausência de espaços Institucionais deliberativos que incluam a voz docente nas decisões sobre a EaD. A maioria dos professores fala de suas experiências como sujeitos executores, raramente como sujeitos formuladores de políticas. Essa assimetria entre quem decide e quem executa compromete a efetividade das ações e produz distanciamento entre os objetivos institucionais e a realidade da sala de aula virtual.

A inclusão dos professores nos processos decisórios é fundamental não apenas por uma questão de justiça organizacional, mas porque eles são os agentes que melhor conhecem as

realidades de aprendizagem, os obstáculos enfrentados pelos alunos e os limites das plataformas e modelos adotados. A sua escuta ativa transformada em subsídio para tomada de decisão representa uma forma legítima e eficiente de aprimorar os processos e garantir que a EaD seja conduzida com coerência pedagógica e viabilidade prática.

A análise demonstra que, para além dos desafios metodológicos e tecnológicos, a EaD enfrenta um entravés de ordem estrutural, política e simbólica. Superá-los exige boa vontade individual dos professores, mas mais que isso, uma reorganização institucional, fortalecimento da cultura de planejamento coletivo, reconhecimento do trabalho docente como atividade intelectual e política, e sobretudo, a construção de um ambiente de confiança e corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos na prática educativa à distância.

Ademais, um aspecto importante pouco mencionado diretamente, mas que pode ser inferido, é a desigualdade territorial e regional que atravessa a EaD majoritariamente em instituições públicas com abrangência nacional ou regional ampla. Professores que atuam com turmas compostas por alunos de diferentes localidades, muitas vezes rurais ou sem acesso pleno à infraestrutura digital, enfrentam o desafio de criar estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade regional e sociocultural. A ausência de políticas institucionais que reconheçam essa heterogeneidade gera uma invisibilização das desigualdades e obriga o professor a improvisar soluções individualmente.

Nesse sentido, a EaD exige um Projeto Pedagógico que considere não apenas o conteúdo e o formato da disciplina, mas também a assimilação concreta das condições de vida dos sujeitos que aprendem, seus contextos de pertencimento e as dinâmicas locais que interferem na aprendizagem. O professor, para mediar esses fatores com justiça pedagógica, precisa de suporte institucional, de dados qualitativos sobre os estudantes, de materiais contextualizados e, sobretudo, de tempo para planejar e adaptar sua prática com profundidade. Portanto, as evidências que se manifestaram ao longo das entrevistas pelos professores apontam que a EaD, para alcançar seu potencial pleno, precisa ser mais do que uma plataforma ou uma metodologia – ela precisa ser um projeto institucional de formação, articulado, inclusivo e ancorado na escuta ativa dos professores, que são, como demonstram claramente nas respostas, os principais sustentáculos da qualidade e da legitimidade dessa modalidade de ensino.

Isso quer dizer uma reconfiguração das práticas educacionais, uma atuação sensível às condições de aprendizagem dos estudantes e uma estrutura institucional coerente com sua complexidade. A multiplicidade de papéis assumidos pelos professores – como mediadores, orientadores, planejadores, comunicadores e articuladores – reforça a ideia de que esse modo de ensino é um espaço de intensa mediação pedagógica, que demanda não apenas competência

técnica, mas também intencionalidade, escuta e responsabilidade ética.

Os professores relatam que a EaD ainda é, muitas vezes, tratada institucionalmente como modalidade secundária, marcada por improvisações e falta de suporte. Essa ausência de reconhecimento institucional impacta diretamente a qualidade da experiência formativa. Os professores ainda determinam a necessidade de construção de um projeto institucional consistente para a EaD, que reconheça a complexidade da docência digital e valorize os docentes como protagonistas da qualidade educativa.

A transformação da EaD em uma modalidade verdadeiramente inclusiva e emancipadora depende do reconhecimento do professor como sujeito intelectual, ético e estratégico. Como indicam os dados coletados, não se trata apenas de adaptar conteúdos ao ambiente virtual, mas de construir um novo paradigma de formação, centrado na relação pedagógica no sentido da aprendizagem e no compromisso com a formação humana integral. A análise das respostas docentes evidência que os papéis do professor na Educação à Distância não se reduzem à mediação técnica, mas abrangem uma complexa articulação entre dimensões pedagógicas, afetivas, tecnológicas e institucionais. O professor emerge como um sujeito multifuncional, responsável por criar, sustentar e transformar experiências formativas significativas em um contexto marcado por desafios estruturais e culturais.

Assim, os desafios, frente às respostas dos tutores e professores, indicam que a Educação à Distância exige uma reconfiguração profunda das práticas educacionais que necessitam da implementação de infraestrutura e de uma política de valorização do trabalho de todos os integrantes da EaD, sendo esse um processo que requer investimentos em formação continuada e suporte técnico-pedagógico eficiente. Nesta direção segue um quadro síntese:

Quadro 4 - Quadro geral de síntese da Tese

Eixo/objeto	Achados-chave	Implicações para professores e tutores	Recomendações institucionais e de política pública	Indicadores/monitoramento	Autores de referência
Pressupostos e marcos da EaD	Qualidade exige fundamentos epistemológicos e pedagógicos consistentes; Aed não é neutra e integra projeto de educação nacional	Planejamento instrucional claro; mediação ativa; coerência entre objetivos, conteúdos, mídias e avaliação	Diretrizes de qualidade; matriz de competências; formação continuada; equivalência de diplomas e garantia de direitos	Roteiro instrucional validado; conformidade com led/decretos; avaliação institucional periódica	Keegan (1990); Moore (1989); Garrison E Anderson (2003); Bates (2015); Kenski (2004; 2012); Brassil (1996; 2006)
Perfis e práticas	Docentes e tutores como protagonistas da mediação;	E moderação, empatia, comunicação assertiva; gestão de	Dimensionamento de equipes; apoio técnico-pedagógico; bolsas/valorização	Tempo médio de resposta ( $\leq 48h$ ); taxa de participação em	Salmon (2013); Anderson E Dron (2011); Behar E Vendruscolo

	sobrecarga e assimetrias de infraestrutura	tempos e feedback	tutorial	fóruns; evasão/permanência	(2016); Lopes E Lima (2022)
Perspectivas da comunidade	Compromisso com modelos inclusivos e democráticos; mediação como orientação de múltiplas trilhas	Desenho de atividades colaborativas; promoção de pertencimento; contratos de participação	Programas de acolhimento; políticas de permanência; apoio psicossocial	Satisfação estudantil; conversão de lurkers em participantes ativos; retenção por semestre	Palloff E Pratt (2007); Vaughan Et Al. (2013); Freire (1996)
Novos papéis e inovação	EAD como processo autônomo e dinâmico; aprendizagem em rede	Metodologias ativas; coautoria; Co avaliação; curadoria de Rea	Comunidades de prática; micro credenciais; incentivo a Rea e ciência aberta	Uso de rea; número de projetos colaborativos; micro credenciais emitidas	Siemens

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

Quadro 5 - Objetivos × Limitações × Propostas futuras para a EaD

Objetivo específico	Limitações do estudo relacionadas	Propostas futuras de pesquisa	Propostas futuras de prática/política	Indicadores	Autores de referência
1. Pressupostos e marcos da EAD	Contexto único (universidade maturidade institucional variável; alterações regulatórias rápidas)	Estudos comparativos interinstitucionais / interestaduais; séries históricas sobre impactos regulatórios na qualidade e na equidade	Diretrizes institucionais alinhadas à LDB e à UAB; auditorias de qualidade com foco em equidade e permanência	Conformidade regulatória (LDB/Decretos); disciplinas com guia e rubricas publicadas (100%); avaliação institucional periódica; registro de evidências no AVA	Keegan (1990); Moore (1989); Garrison e Anderson (2003); Brasil (1996; 2006); Santos <i>et al.</i> (2021); Peters (2001); Litto e Formiga (2009)
2. Perfis e práticas de docentes/tutores	Autodeclaração e reatividade em AVA; heterogeneidade de conectividade e dispositivos	Ensaio quase-experimentais sobre presença docente/e moderação e tempos de feedback; efeitos de metodologias ativas na permanência	Pactuação institucional de prazos de devolutiva (24–72 h); dimensionamento e valorização da tutoria; formação continuada	Tempo de resposta a mensagens ( $\leq 24-48$ h); tempo médio de feedback ( $\leq 72$ h); taxa de participação em fóruns ( $\geq 70\%$ ); taxa de conclusão; evasão/permanência por turma	Salmon (2013); Vaughan et al. (2013); Behar e Vendruscolo (2016); Kenski (2004; 2012)
3. Perspectivas da comunidade e acadêmica	Recorte temporal pós-pandemia; viés de desejabilidade social	Painéis longitudinais de percepção (estudantes, tutores, docentes) e métricas de pertencimento	Programas de acolhimento e apoio psicossocial; contratos de participação; comunidades de prática	Satisfação estudantil; indicadores de pertencimento; conversão de lurkers em participantes ativos; engajamento em fóruns	Palloff e Pratt (2007); Vaughan et al. (2013); Freire (1996)
4. Novos papéis e inovação	Falta de padronização de dados para avaliar	Estudos de rede (SNA) em AVA; avaliação do uso	Política de REA; microcredenciais em avaliação	Uso de REA por disciplina ( $\geq 1$ ); projetos	Siemens (2005; 2014); Wiley e Hilton (2018);

Objetivo específico	Limitações do estudo relacionadas	Propostas futuras de pesquisa	Propostas futuras de prática/política	Indicadores	Autores de referência
(aprendizagem em rede)	colaboração em larga escala	de REA e microcredenciais na aprendizagem	formativa, metodologias ativas e desenho tecnopedagógico	colaborativos por módulo ( $\geq 1$ ); microcredenciais emitidas; adoção de coavaliação	Moran (2013; 2015); Bates (2019); Bower (2016)
Transversal: pandemia → cenário atual	Efeitos de coorte; comparabilidade limitada entre cursos/anos	Estudos pré/pós com grupos de controle; impacto de desenho flexível e apoio psicossocial	Planos de contingência; políticas de acessibilidade e conectividade estudantil	Comparação pré/pós-pandemia (engajamento, desempenho, equidade); proporção de aulas gravadas/reutilizadas; equilíbrio síncrono/assíncrono planejado e cumprido	Oliveira <i>et al.</i> (2020); Eyng (2024); Grossi <i>et al.</i> (2023); Vaughan <i>et al.</i> (2013)
Desenvolvimento regional e equidade	Lacuna de indicadores territoriais e de empregabilidade	Estudos de impacto social por território; rastreo de trilhas profissionais de egressos	Políticas de inclusão digital territorial; parcerias locais; fortalecimento de Polos UAB	Participação por território; acesso móvel por região; permanência de grupos vulneráveis; empregabilidade local	Ribeiro (1995); Freire (1996); Guimarães <i>et al.</i> (2019); Litto e Formiga (2009)

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

Considerando os dados coletados, é possível identificar que os tutores e professores cultivam uma percepção específica como agentes de transformação e constroem uma visão da EaD marcada por ambivalência, não no sentido da indecisão, mas como um resultado de tensão entre aquilo que os tutores e professores desejam promover: acesso, inclusão, flexibilidade, inovação e os desafios que enfrentam na prática – necessidade da ampliação da estrutura, de suporte, sobrecarga de trabalho, falta de valorização e a instrumentalização da EaD. Assim, longe de uma posição reativa ou conservadora, o que emerge dessas respostas é uma crítica fundada, uma defesa lúcida de que a EaD só pode cumprir sua função social se for acompanhada de investimentos, planejamento e respeito à complexidade do processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tese apresenta a Educação a Distância (EaD) na perspectiva de professores e tutores como agentes do processo educativo em uma universidade pública do Rio Grande do Sul. A trajetória teórica-metodológica reconhece a EaD como política pública estratégica, com estrutura e equipes capazes de promover educação superior de qualidade, democrática, acessível e centrada nos estudantes. O papel docente-tutorial é político-cultural e não neutro, inserido em um Projeto de Educação Nacional. Avaliar a EaD como conquista social e dever do Estado é requisito para orientar decisões e garantir equidade.

A articulação entre as cinco gerações da EaD evidencia a passagem de modelos por correspondência e broadcast para ambientes virtuais interativos. Esse movimento reposiciona a mediação docente/tutorial como eixo da permanência e do engajamento, equilibrando estrutura e autonomia discente. Em convergência com Moore e Kearsley (2011; 2012), a modalidade requer clareza de papéis, rotas de acompanhamento e metas de aprendizagem. O foco recai em presença docente qualificada e em processos comunicativos que sustentem o percurso formativo do estudante.

O estudo dialoga com referências nacionais e internacionais sobre aprendizagem em rede (Siemens, 2005), mobilidade e acessibilidade no m-learning (Traxler, 2009) e e-moderação com professor-guia (Salmon, 2013; Anderson e Dron, 2011). Comunidades de aprendizagem e avaliação formativa recebem ênfase em Vaughan *et al.* (2013) e Palloff e Pratt (2007). Tais aportes permitem comparar experiências e alinhar escolhas didático-tecnológicas a objetivos, perfis de estudantes e custos (Bates, 2015; Bower, 2016). O resultado é um repertório de princípios aplicáveis a diferentes contextos institucionais.

A análise de documentos oficiais demonstra a complexidade do ensino a distância e a necessidade de fundamentos epistemológicos e pedagógicos consistentes. A modalidade não pode reduzir-se à distribuição de conteúdos; requer desenho didático e critérios de qualidade. Pressupostos bem definidos orientam objetivos, métodos e avaliação, garantindo coerência entre conteúdo, tecnologia e mediação. Essa coerência sustenta a credibilidade acadêmica e evita fragmentações, especialmente em ofertas de grande escala e heterogeneidade socioterritorial.

Reconhece-se que pressupostos podem coexistir e variar conforme necessidades de aprendizagem, conteúdos e cenários. A pedagogia deve ser estudada no marco da EaD,

valorizando formação integral e crítica, participação ativa e construção colaborativa do conhecimento. A aprendizagem em rede reforça que não há modelo único; diferentes arranjos atendem públicos e épocas diversas. Por isso, a mediação precisa articular saberes pedagógicos, tecnologias digitais e metodologias investigativas, com foco em resolução de problemas e na formação para a cidadania.

As investigações associam ações de professores e tutores à efetividade de metodologias ativas, combinando práticas e reflexão pedagógica com protagonismo estudantil. O construtivismo opera como referência para interações sociais significativas e para a autoria compartilhada. O segundo objetivo específico identifica perfis e práticas em que os profissionais se tornam protagonistas do processo educativo. São chamados a criar ambientes que favoreçam colaboração, produção de conhecimento e acompanhamento contínuo do percurso acadêmico.

A mediação exige domínio técnico e, sobretudo, competências pedagógicas. Destacam-se empatia, comunicação assertiva, planejamento flexível e sensibilidade às particularidades culturais, regionais e sociais. A promoção da autonomia de estudantes, tutores e professores amplia a corresponsabilidade pelos resultados de aprendizagem. O estudo registra sobrecarga recorrente: muitas vezes docentes e tutores extrapolam limites, acumulando demandas de extensão e pesquisa, o que requer políticas de cuidado e distribuição equilibrada do trabalho acadêmico.

As práticas dependem de recursos síncronos e assíncronos — videoconferências, fóruns, mensagens e e-mails — que nem sempre estão disponíveis na medida das necessidades. Isso impõe desafios à comunicação pedagógica e ao acompanhamento tempestivo. É imprescindível planejamento institucional para garantir condições técnicas e humanas, com suporte contínuo, tempos definidos para acompanhamento e canais estáveis para devolutivas formativas. Sem esse suporte, a qualidade da mediação e a permanência dos estudantes ficam comprometidas.

A formação continuada figura como eixo permanente para incorporar mudanças e inovações na EaD. Perfis e práticas nem sempre respondem de imediato aos desafios cotidianos, o que reforça a importância de programas de desenvolvimento profissional. Professores e tutores são produtores e mediadores de conhecimentos em diferentes áreas, e sua atuação sustenta a constituição do saber. Insuficiências formativas ou institucionais podem comprometer a experiência discente e a qualidade acadêmica, exigindo políticas consistentes de apoio e mentoria.

O terceiro objetivo específico examina perspectivas de professores e tutores sobre a EaD. Longe de se afastarem do debate sobre o futuro da modalidade e da universidade,

manifestam desejo de participar da construção de modelos inclusivos, democráticos e sustentáveis. Valoriza-se uma EaD baseada em aprendizagem reflexiva e em relações educativas éticas e responsáveis. Esse horizonte requer governança que legitime a modalidade, assegure recursos e integre polos e unidades, com indicadores claros e comparáveis de qualidade e equidade.

A construção da cidadania e o desenvolvimento regional atravessam os achados. Desenvolver perfis e práticas supõe superar a visão de docentes e tutores como detentores exclusivos do conhecimento, reconhecendo-os como mediadores de investigações e percursos. A pesquisa reafirma o potencial transformador da EaD ao expandir o acesso ao ensino superior em regiões periféricas e menos favorecidas. O quarto objetivo específico destaca a necessidade de fortalecer a EaD como política pública estratégica, sensível às realidades sociais e comprometida com qualidade, equidade e inovação.

A EaD não deve ser vista como alternativa meramente técnica ao presencial. Trata-se de processo autônomo e dinâmico, impulsionador de transformações pedagógicas significativas. Conteúdos e métodos inovadores, centrados no estudante, demandam princípios de colaboração, autoria e protagonismo. Outro achado é a urgência de consolidar cultura digital institucional: não basta operar ferramentas; é preciso garantir ambiente ético, pedagogicamente consistente e socialmente comprometido. Para isso, são necessários letramento digital, suporte técnico-pedagógico e decisões claras sobre plataformas e acessibilidade.

O contraste entre o ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19 e o cenário atual é marcante. A crise expôs desigualdades de acesso e condições de vida, mas gerou aprendizagens institucionais relevantes: desenho instrucional mais claro, diversificação de mídias, apoio psicossocial, estratégias de acessibilidade e avaliação formativa. Em um presente mais planejado, a EaD mostra eficácia com uso intencional de recursos síncronos e assíncronos, presença docente reforçada e governança amadurecida (Bates, 2015; Vaughan *et al.*, 2013; Garrison, Anderson, 2003).

A inovação ultrapassa o simples uso de tecnologias. O foco está em metodologias ativas que valorizam investigação orientada, protagonismo estudantil e acompanhamento contínuo. Propõe-se inclusive revisar a nomenclatura “Educação a Distância” para “Aprendizagem em Rede”, por expressar melhor a lógica conectiva, colaborativa e descentralizada de produção do conhecimento. A mudança semântica sinaliza compromisso com práticas abertas, flexíveis e ancoradas em evidências, articulando currículos a problemas reais dos territórios.

Consolidam-se cinco eixos para aprimoramento: tecnologia e infraestrutura;

capacitação pedagógica; suporte ao estudante; apoio institucional; e inovação organizacional. Juntos, formam arcabouço para estratégias com metas claras, acompanhamento de indicadores e ciclos de melhoria contínua. Ganham destaque o fortalecimento de práticas colaborativas e a valorização dos profissionais envolvidos, além de políticas de inclusão digital que reduzam barreiras, ampliem o acesso e elevem a qualidade das experiências de aprendizagem.

Das análises derivam recomendações integradas. É preciso: (i) ampliar infraestrutura e políticas de inclusão digital; (ii) institucionalizar formação continuada e comunidades de prática; (iii) aprimorar sistemas de tutoria e apoio acadêmico e psicossocial (Behar; Vendruscolo, 2016); (iv) consolidar metodologias ativas, colaboração em rede e avaliação formativa; (v) fortalecer regulação e avaliação da qualidade com foco em equidade; e (vi) articular polos e redes territoriais voltados ao desenvolvimento regional, com transparência e participação social.

Nas Instituições Públicas de Ensino Superior, a EaD responde a demandas por acessibilidade e flexibilidade e atua como vetor de desenvolvimento regional. Muitos estudantes residem em municípios distantes, sem presença física de instituições. Nesses contextos, a modalidade torna-se via concreta de acesso à formação superior, especialmente para grupos frequentemente excluídos — trabalhadores, mulheres com filhos, pessoas com mobilidade reduzida ou em situações de emergência —, em função de desigualdades sociais e regionais persistentes.

Esse processo de expansão requer amparo público e pactos institucionais de qualidade. Conectividade, equipamentos e apoio local são condições essenciais para evitar a reprodução de desigualdades. Ensinar e aprender, nesse marco, compõem práticas de formação humana, como lembra Freire (2000, p. 67): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. A citação inspira políticas que combinem acesso, permanência e conclusão com exigência acadêmica e respeito aos tempos de vida e trabalho.

Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar outros ambientes e arranjos da EaD sob a lente de professores e tutores como agentes do processo educativo. Importa desenvolver estudos longitudinais e multicêntricos, com métodos mistos, capazes de comparar contextos institucionais e territoriais (macro, meso e micro). Devem-se mapear indicadores de acesso, permanência, êxito acadêmico, equidade e custo-efetividade, com recortes por gênero, raça, deficiência, ruralidade e pertencas comunitárias (indígenas e quilombolas), além de trajetórias laborais de egressos. Esses achados podem orientar padrões mínimos de qualidade e apoiar decisões sobre escala, priorização de investimentos e mecanismos de apoio estudantil.

Como autora e doutoranda em desenvolvimento regional, reafirmo meu compromisso

com a EaD como política pública orientada à equidade territorial e social. Este trabalho nasce do diálogo com professores, tutores e estudantes que fazem da universidade pública um espaço de produção de conhecimento e de justiça social. Coloco minha trajetória acadêmica a serviço da construção de práticas e políticas que fortaleçam a presença docente e tutorial, a avaliação formativa e a inclusão digital, para que a EaD siga ampliando oportunidades, reduzindo desigualdades e impulsionando o desenvolvimento regional com dignidade e qualidade.

## REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil 2018. Curitiba: **InterSaberes**, 2019. Disponível em: [https://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_BR\\_2018\\_digital\\_portugues.pdf](https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf) Acesso em: 14 jul. 2024.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação à Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGCf6GJbtpLy/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ALVES, L. Educação à Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em: 27 jun. 2024

ANDERSON, T. **The Theory and Practice of On-line Learning**. Vancouver: AU Press, 2008. Disponível em: [https://www.aupress.ca/app/uploads/120146\\_99Z\\_Anderson\\_2008-Theory\\_and\\_Practice\\_of\\_Online\\_Learning.pdf](https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf) Acesso em: 22 jun. 2024.

ANDERSON, T; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 12, n. 3, p. 80–97, mar. 2011. DOI: 10.19173/irrodl.v12i3.890. Disponível em: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826> Acesso em: 09 set. 2024.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 83–94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 26 jan. 2025.

ASSIS, M. dos S.; ARANCHES, S. P. Modelos pedagógicos para Educação à Distância: uma revisão sistemática. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, e1581, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1581/712> Acesso em: 03 set.2024

BACICH, L.; MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018. Disponível em: [https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod\\_resource/content/1/Methodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3ricaPr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECIONADOS.pdf](https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod_resource/content/1/Methodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3ricaPr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECIONADOS.pdf) Acesso em: 25 jun. 2024.

BAIN, K. **What the Best College Teachers Do**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004

BARBOSA, M. F. S. O.; REZENDE, F. A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica à distância: avanços e desafios. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Rio

de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 473–486, jul./dez. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250989918\\_A\\_pratica\\_dos\\_tutores\\_em\\_um\\_programa\\_de\\_formacao\\_pedagogica\\_a\\_distancia\\_avancos\\_e\\_desafios](https://www.researchgate.net/publication/250989918_A_pratica_dos_tutores_em_um_programa_de_formacao_pedagogica_a_distancia_avancos_e_desafios) Acesso em: 30 ago. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em : <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurencebardin.pdf> Acesso em: 01 fev. 2024.

BARVINSKI, C. A. **MREPSA**: modelo de recomendação de estratégias pedagógicas baseado em aspectos socioafetivos do aluno em ambiente virtual de aprendizagem. 2020. 245 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grandedo Sul, Porto Alegre, 2020.

BATES, A. W. **Teaching in a Digital Age – Second Edition: Guidelines for Designing Teaching and Learning**. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd., 2019. Disponível em: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/> Acesso em: 25 nov. 2024.

BATES, A. W.; SANGRÀ, A. **Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning**. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2011. 288 p.

BEHRENS, M A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação (PUC-RS)**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 439–455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2742/2089> Acesso em: 03 out. 2024.

BEHAR, P A; VENDRUSCOLO, M I. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação (Porto Alegre)**, v. 39, n. 3, p. 302–311, set./dez. 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.3.20666. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/20666/15135> Acesso em: 20 fev. 2024.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BIALOSKY, V.; GALLI, A.; BOCK, K. Revisão sistemática sobre modelos pedagógicos em educação a distância. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, v. 29, e26002021. Disponível em: <https://journalssol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2600>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BOWER, M. Deriving a typology of Web 2.0 learning technologies. **British Journal of Educational Technology**, v. 47, n. 5, p. 904–924, 2016.

BRANCO, J C S; PASSOS, D O R dos. Condições do trabalho docente e de tutoria na EaD: fragilização e precariedade. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e14262, 2020. DOI: 10.20952/reteve.v13i32.14262. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14262/11270>. Acesso em: 21 ago. 2024.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm) Acesso em:

11 jul. 2024.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 17 jun. 2024.

BRUNO, A R; TEIXEIRA, B de B; CALDERANO, M da A (orgs.). **Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online**. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010

CÂMARA, K. M. F. **Perfil dos alunos do curso de Pedagogia EaD do polo de Macau da UFRN: desafios, vantagens e sucessos da aprendizagem**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia EaD) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Macau, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42023> Acesso em: 29 jun. 2024.

CARR, N G. **The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains**. Nova York: W. W. Norton & Company, 2010.

CASTANHO, S; CASTANHO, M E (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas; São Paulo: Papyrus, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, R. S. C. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular: o papel do professor. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 52, p. 31-35, 2000.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CLARK, R E. **Learning from media: Arguments, analysis, and evidence**. 2. ed. Greenwich,CT: Information Age Publishing, 2001.

CORDEIRO, K. M. de A. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: <https://www.slideshare.net/slideshow/o-impacto-da-pandemia-na-educao-a-utilizacao-da-tecnologia-como-ferramenta-de-ensino-PDF/252226757>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CUNHA, F. I. J. A formação continuada de docentes no contexto da EaD. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/29383/25635/339842>. Acesso em: 22 maio.2024.

DANIEL, J S. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. **Journal of Interactive Media in Education**, 2012(3): Art. 18, 13 Dez. 2012. DOI: 10.5334/2012-18. Disponível em: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-18> Acesso em: 20 nov. 2024.

DEMO, P. Aprender como autor. São Paulo: Atlas, 2015. 552 p. Resenha publicada em Ensino

Em **Re-Vista, Uberlândia**, v. 24, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38105> Acesso em: 03 dez. 2024.

DETTERRING, S; DIXON, D; KHALED, R; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining “gamification.” In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, **Tampere, Finland**, 2011, DOI 10.1145/2181037.2181040. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>. Acesso em: 29 jan. 2024.

DILLENBOURG, P. Design for classroom orchestration. **Computers & Education**, v. 69, p. 485–492, 2013. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.04.013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131513001061> Acesso em: 26 set. 2024.

DILLENBOURG, P. Over-scripting CSCL: the risks of blending collaborative learning with instructional design. In: KIRSCHNER, P. A. (ed.). **Three Worlds of CSCL: Can We Support CSCL?** Heerlen: Open Universiteit Nederland, 2002. p. 61–91. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=2baf5275023feae1d6ea5108acec41c845ae8740> Acesso em: 28 jun. 2024.

DOURADO, L F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (Especial), p. 891–917, out. 2008. DOI: 10.1590/S0101-73302008000300012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/?lang=pt> Acesso em: 07 dez. 2024.

DOWNES, S. An introduction to connective knowledge. In: SIEMENS, George; DOWNES, S (org.). **Connectivism: Essays on Meaning and Learning Networks**. [S. l.]: s. ed., 2012. Disponível em: [https://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf) Acesso em: 26 jan. 2025.

DOWNES, S. Connectivism. **Asian Journal of Distance Education**, v. 17, n. 1, p. 58–74, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979651.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

EYNG, V. A. B. A formação continuada durante o ensino on-line emergencial: objetivos formativos e narrativas docentes. **Repositório Institucional da UFAL**, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/15477/1/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20durante%20o%20ensino%20online%20emergencial%20objetivos%20formativos%20e%20narrativas%20docentes.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

FERNANDES JÚNIOR, A. M.; BERNARDI, J. L. Reflexões sobre o papel do tutor na EAD. **Revista Intersaberes**, [S.l.], v. 14, n. 31, p. 226–239, 2019. DOI: 10.22169/ri. v14i31.1585. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/226> . Acesso em: 26 fev. 2025.

FERNANDES, E G; OLIVEIRA, L C de; SOUZA, A P de. A atuação do tutor na educação online com suporte de tecnologias emergentes educacionais. **Revista Educação, Formação**

& **Tecnologias Digitais**, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/391635176\\_a\\_atuacao\\_do\\_tutor\\_na\\_educacao\\_online\\_com\\_suporte\\_de\\_tecnologias\\_emergentes\\_e\\_educacionais](https://www.researchgate.net/publication/391635176_a_atuacao_do_tutor_na_educacao_online_com_suporte_de_tecnologias_emergentes_e_educacionais). Acesso em: 12 dez. 2024.

FERREIRA, L. T. et al. Ludicidade aplicada em ambientes virtuais de aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e39953136, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i5.3136. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/3136/5356/29181> Acesso em: 07 jul. 2024.

FRANCISCO, R; BRAGA, A C de O. Objetos de aprendizagem: instrumentos para a avaliação formativa em EAD. Paidéi@ – **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 13, n. 23, jan. 2021. DOI: 10.29327/3860.13.23-6. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1132/1038> Acesso em: 17 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. (versão em espanhol). Santiago: Editorial Universitaria, 1968. Publicação original em português: São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, G. Trabalho e formação docente: contexto histórico-político na América Latina. In: OLIVEIRA, D A; MARTÍNEZ, D (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina**: experiencias y subjetividad. Lima, Perú: Fondo Editorial UCH, 2010/2011. p. 15–40.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire** – Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 2004. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/8fb6f4d4-5ef2-49db-8def-ba1423a24fea>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GARCIA, F J. J. P.; MARQUES, W; SANTOS NETO, V B dos. Uberização da profissão docente na EaD: desafios e precarização do trabalho dos tutores na Universidade Aberta do Brasil. **Ágora Filosófica**, Recife, v. 25, n. 2, p. 71–97, maio/ago. 2025. DOI: 10.25247/P1982-999X.2025.v25n2.p71-97. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/3141>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GARDNER, H. **Five Minds for the Future**. Boston: Harvard Business Review Press, 2006.

GARRISON, D. R. **Understanding Distance Education**: A Framework for the Future. London: Routledge, 1989.

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. DOI: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751600000166>. Acesso em: 03 ago. 2025.

GARRISON, D. R; VAUGHAN, N D. **Blended Learning in Higher Education**: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice**. London: Routledge/Falmer, 2003. DOI: 10.4324/9780203166093. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=wRQnQtUUTXoC&pg=PA25>. Acesso em: 28 dez. 2025.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 8 5 224-3169-8. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf) Acesso em: 28 maio 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 01 jul. 2024.

GROSSI, M G R; GIFFONI, I A; LOPES, M P. **EaD: um olhar sobre as tendências após a pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 45, p. 1–20, e23190, maio/ago. 2023. DOI: 10.5585/45.2023.23190. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23190/10312>. Acesso em: 03 ago. 2025.

GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. M. de. **Educação à Distância sem segredos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GUIMARÃES, Í J. B.; SOUSA, M R. F.; LIMA, I F. Educação a distância como ferramenta de inclusão social e digital: um estudo de caso com alunos da UFPBVirtual. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 24, n. 56, p. 1–19, set./dez. 2019. DOI: 10.5007/1518-2924.2019.e58846. Acesso em: 02 set. 2024.

HERMIDA, J F. **A educação à distância: história, concepções e perspectivas**. UNICAMP, 2010. Disponível em: [https://fe/publicacao/4919/art11\\_22e.pdf](https://fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf). Acesso em: 23 mar. 2024.

HEIL, J; IFENTHALER, D. **On-line assessment in higher education: a systematic review**. Online Learning, v. 27, n. 1, p. 187–218, 2023. DOI: 10.24059/olj.v27i1.3392. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1382640.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2024.

HOLMBERG, B. **Theory and Practice of Distance Education**. 1. ed. Londres e Nova York: Routledge, 1989

HOLMBERG, B. **The Evolution, Principles and Practices of Distance Education**, vol. II. Oldenburg: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universität, 2005.

JARVIS, P. **Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice**. 3. ed. London: RoutledgeFalmer, 2004.

KEEGAN, D. J. **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1983.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2. ed. London: Routledge, 1990.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. X-Y, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf> Acesso em: 31 jul. 2024.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura: cultura virtual e mundos reais**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, D. C. B. P. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade: Educação à Distância na educação superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192). Acesso em: 08 jun. 2024.

LITTO, F M; FORMIGA, M M(orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: [https://www.abed.org.br/arquivos/Estado\\_da\\_Arte\\_1.pdf](https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf) . Acesso em: 08 dez. 2024.

LOPES, M. S.; LIMA, J. A. O tutor na Educação à Distância: revisão de literatura da ANPED de 2015 a 2021. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 92, p. 35–58, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1958/881> Acesso em: 01 jun. 2024.

LUCKIN, R; HOLMES, W; GRIFFITHS, M; FORCIER, L B. **Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education**. London: Pearson, 2016. Disponível em: [https://oro.open.ac.uk/50104/1/Luckin](https://oro.open.ac.uk/50104/1/Luckin%20et%20al.%20-%20202016%20-%20Intelligence%20Unleashed.%20An%20argument%20for%20AI%20in%20Educ.pdf)

[n % 2 0 e t % 2 0 a l . % 2 0 - % 2 0 2 0 1 6 % 2 0 - % 2 0 I ntelligence%20Unleashed.%20An%20argument%20for%20AI%20in%20Educ.pdf](https://oro.open.ac.uk/50104/1/Luckin%20et%20al.%20-%20202016%20-%20Intelligence%20Unleashed.%20An%20argument%20for%20AI%20in%20Educ.pdf). Acesso em: 15 dez. 2024.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: Educação à Distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARBACK NETO, G. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MARTINS, M. D. **Processos de ensino e aprendizagem na modalidade de EaD: uma discussão a partir da compreensão de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2017.

MATTAR, J. et al. Competências e funções dos tutores on-line em Educação à Distância. **Educação em Revista**, v. 36, e217439, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217439> Acesso em: 17 jul. 2024.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução: Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEANS, B.; BAKIA, M.; MURPHY, R. F. **Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How**. New York: Routledge, 2013. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203095959> Acesso em: 26 jan. 2025.

MESSA, W. C. Utilização de ambientes virtuais de aprendizagem – AVAs: a busca por uma aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância**, v. 9, n. 1, 2010.

MOORE, M G. Three Types of Interaction. **American Journal of Distance Education**, v. 3, n. 2, p. 1-6, 1989.

MOORE, M G. The Theory of Transactional Distance. In: MOORE, M G. (ed.). **Handbook of Distance Education**. 3. ed. New York: Routledge, 2013. Cap. 2, p. 22– 39.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view of on-line learning**. 3. ed. Belmont: Wadsworth, 2012.

MOORE, M G.; KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance Education: A Systems View**. 3. ed. Belmont, CA: Wadsworth, 1999.

MOORE, M G. Theory of Transactional Distance. In: KEEGAN, D. (ed.). **Theoretical Principles of Distance Education**. New York: Routledge, 1993. p. 22–29.

MORAN, J. M. **O que é Educação à Distância**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Avaliação das mudanças que as tecnologias estão provocando na educação presencial e à distância. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2005. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4899>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; TORRES MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, Vol. II (Coleção Mídias Contemporâneas). Ponta Grossa, PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 12 jul. 2024.

MORAN, J. M. **A educação superior a distância no Brasil**. 2002. Disponível em:

<https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024

NICOL, D.; THOMSON, A.; BRESLIN, C. Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 39, n. 1, p. 102–122, 2014. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518. acessado em 22 de maio de 2025

NUNES, I B. Noções de Educação à Distância. **Revista Educação à Distância**, Brasília: Instituto Nacional de Educação à Distância (INEAD), v. 3, n.º 4/5 (dez. 1993– abr. 1994), pp. 7-25.

OLIVER, M. Technological determinism in educational technology research: some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 27, n. 5, p. 373–384, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2729.2011.00406.x>. Acesso em: 26 jan. 2024

OLIVIER-KHOURY, A-M. **Distance Education Technologies in Asia**. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/364852255\\_Distance\\_Education\\_Technologies\\_in\\_Asia](https://www.researchgate.net/publication/364852255_Distance_Education_Technologies_in_Asia). Acesso em: 16 abr. 2024.

OLIVEIRA, J B; GOMES, M; BÂRCELLOS, T. **A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo evidências**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555–578, jul./set. 2020. DOI: 10.1590/S0104-40362020002802885. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>. Acesso em: 21 out. 2024.

OTSUKA, J. L.; ROCHA, H. V. Avaliação formativa em ambientes de educação a distância. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE**, 13. 2002, São Leopoldo: UNISINOS, 2002. Disponível em: [https://www.nied.unicamp.br/teleduc/wp-content/uploads/sites/2/2019/02/17\\_jh\\_sbie2002.pdf](https://www.nied.unicamp.br/teleduc/wp-content/uploads/sites/2/2019/02/17_jh_sbie2002.pdf). Acesso em: 17 abr. 2024.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Building Online Learning Communities: Effective strategies for the virtual classroom**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

POSTMAN, N. **Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business**. New York: Viking Penguin, 1985.

PETERS, O. **Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective**. 2. ed. London: Kogan Page, 2001.

PIMENTEL, E. P.; GOMES, A. S. Ambientes virtuais de aprendizagem para uma educação mediada por tecnologias digitais. In: SANTOS, E. (org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/351956296>. Acesso em: 06 ago. 2024.

PINTO, J M de R; AMARAL, N C; CASTRO, J A de. **O financiamento do ensino médio no Brasil: contribuição à discussão sobre equidade e justiça educacional**. Edu cacao & Sociedad, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639– 665, Jul./set. 2011.

POSTMAN, N. **Amusing ourselves to death**: public discourse in the age of show business. New York: Viking Penguin, 1985.

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

QUINN, C N. **Revolutionize Learning & Development**: Performance and Innovation Strategy for the Information Age. Hoboken, NJ: Wiley, 2017.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, n. 2, p. 119–144, jun. 1989. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>. Acesso em: 03 out. 2024.

SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. C. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SACCOL, A. Z. Um Retorno ao Básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SALMON, G. **E-moderating**: The key to teaching and learning online. 3. ed. New York: Routledge, 2013.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83–89, jan./fev. 2007. DOI: 10.1590/S1413-35552007000100013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SANTOS, A. L. dos; JUNG, C. F.; GEVEHR, D. L. A Educação à Distância nas políticas públicas da Universidade Aberta do Brasil: uma revisão sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 5, p. 655–664, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n5p655-664. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n5p655-664>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, L F dos et al. Desafios e potenciais da aprendizagem colaborativa na educação remota. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 126–133, jan. 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17810. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17810>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7–16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SCHÖN, D A. **Educating the reflective practitioner**: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Org.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**: educação, linguística, mobilidade e práticas translíngues. São Paulo: Pontes, 2017. p. 15–40. Disponível em: <https://osf.io/preprints/socarxiv/5pu3x/>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SELWYN, N. The human labour of school data: exploring the production of digital data in schools. **Oxford Review of Education**, v. 47, n. 3, p. 353–368, 2020. DOI: 10.1080/03054985.2020.1835628. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835628>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1–22, Feb. 1987.

SILVA, N. C. da et al. Tecnologias de informação e comunicação aplicadas no ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, e31511628722, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.28722. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28722/25250>. Acesso em: 10 out. 2024.

SIMONSON, M R.; SMALDINO, S E.; ZVACEK, S M. **Teaching and Learning at a Distance**: Foundations of Distance Education. 6.<sup>a</sup> ou 7.<sup>a</sup> ed. Charlotte, NC: IAP – Information Age Publishing, 2019

SIQUEIRA, K S. de. O papel do tutor na consolidação da aprendizagem na EaD: reflexões sobre a prática. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância**, v. 22, 2024. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/702>. Acesso em: 03 ago. 2025.

SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, Jan. 2005. Disponível em: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm). Acesso em: 09 set. 2024.

SIEMENS, G. 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. DOI: 10.1145/2330601.2330661. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2330601.2330661>. Acesso em: 19 set. 2024.

SIEMENS, G. **Preparing for the digital university**: a review of the history and current state of distance, blended, and on-line learning. Athabasca University, 2014. Disponível em: <https://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2024.

SOBRAL, M N. **Vitrine das letras**: o discurso jornalístico e a modernidade pedagógica em Sergipe/Brasil e em Portugal. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/716ed0ee-34ea-40f0-bc4c-5d5d34aad592>. Acesso em: 15 dez. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**. Bruxelas: De Boeck, 2000.

TENÓRIO, A.; GONÇALVES, L. A. C.; TENÓRIO, T. A atuação à distância na perspectiva de tutores. **EaD em Foco**, v. 5, n. 2, 2014. DOI: 10.18264/eadf.v5i2.241. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/241>. Acesso em: 08 jun. 2024.

TOPPING, K. J. Peer assessment. **Theory Into Practice**, v. 48, n. 1, p. 20–27, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405840802577569>. Acesso em: 17 set. 2024.

TRAXLER, J. Mobile learning: the philosophical challenges, problems and implications of defining and theorising. *Progressio*, v. 39, n. 1, p. 17–33, 2009.

TURKLE, S. **Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VAUGHAN, N. D.; CLEVELAND-INNES, M.; GARRISON, D. R. **Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry**. Athabasca: Athabasca University Press, 2013. Disponível em: <https://www.aupress.ca/books/120229-teaching-in-blended-learning-environments/>. Acesso em: 15 maio. 2024.

VAN GENNIP, N. A. E.; SEGERS, M.; TILLEMA, H. Peer assessment for learning from a social perspective: the influence of interpersonal variables and structural features. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 41–54, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X08000420?via%3Dihub>. Acesso em: 07 dez. 2024.

VELOSO, B.; SILVA, R. A. S. A concepção de um curso musical virtual sob o olhar de um designer instrucional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1533>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Precarização do trabalho docente na Educação à Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 111–132, jan.–abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2018.v23.20005>. Acesso em: 15 maio 2024.

VERGARA, S. M. Estreitando relacionamentos na Educação à Distância. **Cadernos EBAPE.BR**, ed. esp. PDCA, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/PFFvwGgygNxsTpKyp4wDgbg/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: A exclusão digital em debate**. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

WALSH, C. S. The multi-modal redesign of school texts. **Journal of Research in Reading**, v. 32, n. 1, p. 126–136, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9817.2008.01385.x>. Acesso em: 04 out. 2024.

WELLER, M. **25 Years of Ed Tech. Athabasca**: Athabasca University Press, 2020. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/70428/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

WILEY, D. A.; HILTON III, J. L. Defining OER-Enabled Pedagogy. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 4, p. 133–147, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>. Acesso em: 22 dez. 2024.

WEN, M. L.; TSAI, C. C. University students' perceptions of and attitudes towards (on- line) peer assessment. **Iger educativo**, v. 51, n. 1, p. 27–44, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-004-6375-8>. Acesso em: 03 jul. 2024.

WENGER, E. **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.