ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

EDUCAÇÃO

Agendas Temáticas



IOLE EDITORA

EDUCAÇÃO

Agendas Temáticas

EDUCAÇÃO

Agendas Temáticas

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2026

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se75 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira Paz (organizadores).

Educação: Agendas Temáticas. Boa Vista: Editora IOLE, 2026.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-977111-2-3

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Empiria. 4 - Estudos de Caso. 5 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.
O presente livro contou com avaliação às cegas no sistema double-blind-review.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazer contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2026

CAPÍTULO 3

Educação a Distância no Ensino Superior: Potencialidades e Desafios do Processo de Ensino e Aprendizagem

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Rodston Ramos Mendes de Carvalho[1]

Leonardo dos Santos Macedo[2]

Nayara Costa Araújo[3]

A Educação a Distância (EaD) integra a história das transformações dos meios de comunicação utilizados na formação humana. Sua compreensão não deve ser limitada à transmissão de aulas pela internet: envolve a organização de situações educativas em que a separação espacial ou temporal demanda formas específicas de mediação. A reconstrução histórica de Alves (2011) permite situar a modalidade para além das plataformas contemporâneas, reconhecendo a diversidade dos suportes empregados e a continuidade do problema pedagógico da comunicação entre sujeitos que não compartilham continuamente a sala de aula.

No Brasil, o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constitui referência legal para o desenvolvimento da modalidade (BRASIL, 1996). Sua importância quantitativa pode ser dimensionada pelos dados do Censo da Educação Superior 2024: as

[1] Doutor em Direito pelo Instituto Brasileiro de Ensino (IDP/DF). E-mail para contato: rodstoncarvalho@gmail.com

[2] Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail para contato: leonardosantos.bg@gmail.com

[3] Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: nayaranana_@hotmail.com

matrículas em cursos de graduação a distância representaram 50,7% do total nacional (INEP, 2025). O indicador descreve a distribuição das matrículas, mas não permite concluir, isoladamente, que existam equivalência de condições de estudo, aprendizagem satisfatória ou permanência assegurada.

A pandemia da COVID-19 intensificou o uso de tecnologias educacionais, mas exige uma distinção conceitual. Hodges *et al*. (2020) diferenciam a aprendizagem on-line planejada do ensino remoto emergencial, adotado temporariamente em resposta a uma crise. Consequentemente, dificuldades verificadas na transposição abrupta de aulas presenciais não devem ser automaticamente atribuídas a toda a EaD. De modo semelhante, manter atividades durante uma emergência não comprova, por si só, a qualidade de um projeto permanente de formação a distância.

O debate também não se esgota na oposição entre entusiasmo tecnológico e rejeição da modalidade. Gomes (2013) já problematizava as perspectivas da EaD brasileira e a necessidade de repensar práticas educacionais, em vez de apenas transferir modelos existentes para novos suportes. Atualizar essa discussão requer examinar como a organização curricular, a atuação docente, as condições materiais e a participação dos estudantes se articulam no cotidiano dos cursos.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão: em que condições a flexibilidade da EaD pode contribuir para o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino superior? O objetivo é analisar as potencialidades e os desafios dessa modalidade, além de discutir ferramentas e estratégias de ensino. Sustenta-se, como eixo interpretativo, que a flexibilidade somente adquire significado educacional quando acompanhada de mediação pedagógica, acessibilidade e responsabilidade institucional. A análise preserva, portanto, o foco no processo formativo, evitando identificar

qualidade com expansão comercial ou disponibilidade de recursos digitais.

METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. A atualização bibliográfica foi realizada em setembro de 2026, com prioridade para artigos de 2024 e 2025 e manutenção de trabalhos anteriores relevantes para a contextualização histórica e conceitual. Não se trata de revisão sistemática ou metanálise: não foram adotados protocolo registrado, busca exaustiva, dupla seleção independente ou estimativa combinada de efeitos.

Foram consultados textos em português e inglês localizados em buscas na web e conferidos nos portais dos periódicos, na SciELO e em textos integrais disponibilizados pelo ERIC. A busca combinou termos relativos a educação a distância, ensino superior, acessibilidade, mediação, avaliação e aprendizagem autorregulada, bem como seus correspondentes em inglês. Priorizou-se a pertinência ao problema investigado, a identificação dos procedimentos metodológicos e a disponibilidade de elementos suficientes para conferir os argumentos utilizados. Materiais promocionais não foram empregados como evidência de eficácia pedagógica.

A discussão recente apoia-se em oito artigos científicos de 2024 e 2025, envolvendo revisões de literatura, mapeamento bibliométrico, estudo correlacional, análises documentais e pesquisa-ação. As contribuições foram organizadas em seis eixos: potencialidades de acesso; desigualdades e permanência; mediação e autorregulação; ferramentas digitais; acessibilidade e avaliação; qualidade e responsabilidade institucional. Estatísticas do Inep e do

IBGE e documentos normativos brasileiros foram utilizados exclusivamente para contextualização, sem serem confundidos com resultados empíricos sobre aprendizagem.

A leitura considerou o contexto, o desenho e os limites de cada investigação. Estudos de experiências específicas não foram tratados como representativos de toda a EaD; associações estatísticas não foram interpretadas como causalidade. As citações diretas foram conferidas nos textos integrais, com indicação da paginação impressa e identificação da tradução quando necessária. As propostas de organização didática apresentadas a seguir constituem sínteses interpretativas desta revisão, não intervenções implementadas e avaliadas pelos autores.

REVISÃO DE LITERATURA

Potencialidades: acesso, flexibilidade e diversificação

A possibilidade de realizar parte dos estudos sem deslocamentos diários constitui uma das contribuições da EaD. Em pesquisa com estudantes de Pedagogia de um centro universitário de Brusque, Covalsky e Mota (2016) identificaram vantagens relacionadas à redução de deslocamentos e de determinados gastos, ao lado de dificuldades de interação e acompanhamento. O alcance local do estudo impede transformar essas percepções em regra universal, mas ajuda a compreender por que a modalidade pode representar uma alternativa para estudantes com restrições de tempo e mobilidade.

A flexibilidade deve ser entendida como possibilidade de reorganizar tempos e percursos, e não como ausência de compromissos acadêmicos. Uma proposta formativa continua necessitando de objetivos, atividades, prazos e oportunidades de

acompanhamento. Como desdobramento analítico, considera-se desejável que calendários e exigências sejam apresentados com antecedência, permitindo ao estudante compatibilizar as obrigações do curso com o trabalho e outras responsabilidades. A previsibilidade importa tanto quanto a liberdade de escolher o momento de assistir a uma aula gravada.

A redução de despesas presenciais também demanda análise cuidadosa. A partir das possibilidades identificadas por Covalsky e Mota (2016), propõe-se distinguir economia de deslocamento e custo total de participação. Internet, equipamento, energia e comparecimentos obrigatórios precisam integrar essa avaliação. Sem informações comparáveis sobre esses componentes, não cabe afirmar que todos os cursos à distância são mais baratos ou que a economia individual ocorre na mesma proporção para diferentes grupos sociais.

A diversidade de suportes, presente na trajetória examinada por Alves (2011), permite pensar o material didático como um conjunto articulado, e não como uma coleção de arquivos. Em termos propositivos, um tema pode ser apresentado por texto orientador, explicação audiovisual, problema aplicado e atividade de síntese. Cada recurso precisa cumprir uma função definida. A multiplicação de formatos sem relação com o objetivo da unidade apenas transfere ao estudante a tarefa de descobrir o que estudar e como relacionar os materiais.

Outra potencialidade reside na participação de pessoas vinculadas a diferentes territórios e experiências profissionais. Essa possibilidade não produz colaboração espontaneamente. A contribuição aqui proposta consiste em organizar atividades nas quais os estudantes comparem problemas locais, justifiquem interpretações e confrontem soluções. O critério de qualidade deixa de ser a simples reunião de participantes distantes e passa a ser o aproveitamento pedagógico dessa diversidade. Trata-se de uma

possibilidade de desenho curricular, e não de resultado automaticamente assegurado pela modalidade.

Assim, a ampliação do acesso deve ser examinada em dois planos: a oportunidade de ingressar e as condições de participar efetivamente do percurso formativo. A participação de 50,7% nas matrículas de graduação em 2024 demonstra a escala da EaD, mas não responde às questões relativas ao acompanhamento e à aprendizagem (INEP, 2025). A contribuição educacional da expansão depende, portanto, de condições que precisam ser analisadas separadamente do crescimento numérico.

Limitações: desigualdades digitais e permanência

O acesso à internet continua sendo uma dimensão relevante, embora não suficiente, da inclusão educacional. Segundo o IBGE (2025), em 2024 a internet estava presente em 93,6% dos domicílios brasileiros, com diferença entre as áreas urbana, de 94,7%, e rural, de 84,8%. Esses dados se referem a domicílios, não especificamente a estudantes do ensino superior. Tampouco medem, por si mesmos, a adequação da conexão, a disponibilidade individual de computador ou a existência de um ambiente apropriado para o estudo.

Essa distinção impede equiparar conectividade estatística e participação acadêmica. Um diagnóstico institucional, aqui proposto como instrumento de planejamento, deveria identificar quais dispositivos são utilizados, se há compartilhamento de equipamentos e quais atividades apresentam dificuldades de acesso. A finalidade não seria classificar previamente estudantes como incapazes, mas adequar materiais e canais de suporte. A informação nacional do IBGE constitui contexto; o desenho de uma resposta local exige escuta dos próprios participantes e informações sobre as exigências reais do curso.

Andrade *et al*. (2020), em revisão produzida durante o distanciamento social, apontaram o descompasso entre investimentos tecnológicos e preparação docente, além das barreiras socioeconômicas de acesso. Seu contexto emergencial deve ser preservado na interpretação, mas o problema organizacional formulado continua pertinente à discussão: disponibilizar uma ferramenta não equivale a criar condições de uso pedagógico. A análise não autoriza afirmar que todas as instituições enfrentam hoje as mesmas dificuldades ou na mesma intensidade.

Na perspectiva desta revisão, a organização do estudo em casa deve ser examinada sem moralizar as dificuldades dos discentes. Antes de atribuir atrasos à falta de disciplina, importa perguntar se as instruções eram compreensíveis, se os prazos eram compatíveis entre disciplinas e se os recursos podiam ser acessados. Isso não elimina a responsabilidade do estudante; distribui a análise entre decisões individuais e condições de oferta. A autonomia torna-se, assim, uma capacidade a ser desenvolvida, não um requisito presumido e utilizado para justificar a ausência de suporte.

A permanência também requer distinguir sinais administrativos e problemas de aprendizagem. A falta de acesso ao ambiente virtual pode justificar um contato de acolhimento, mas não explica sozinha o motivo do afastamento. Propõe-se que o acompanhamento combine informações de participação, análise das produções e diálogo com o estudante. Um registro de acesso indica uma interação com o sistema; não demonstra compreensão conceitual. Por isso, indicadores de plataforma devem funcionar como pontos de investigação pedagógica, e não como diagnósticos automáticos.

As limitações tecnológicas e organizacionais exigem respostas diferenciadas. Como encaminhamentos, sugerem-se materiais que possam ser consultados sem conexão contínua quando possível, instruções de navegação, acolhimento inicial e canais

identificáveis de ajuda. Nenhuma dessas medidas deve ser anunciada como solução universal. Seu valor precisa ser examinado no contexto do curso, mediante observação das barreiras efetivamente enfrentadas e verificação de que as adaptações mantêm as exigências formativas essenciais.

Mediação docente, interação e autorregulação

A distância física não define, isoladamente, a qualidade da comunicação pedagógica. Gökoğlu, Karaoğlan Yılmaz e Yılmaz (2024), em estudo com 1.281 participantes, examinaram as relações entre engajamento, comunidade de investigação e distância transacional em ambientes on-line. A análise associa dimensões comunicacionais e relacionais ao engajamento. Por se tratar de pesquisa correlacional, seus resultados não demonstram que uma intervenção específica produzirá determinado aumento de participação, mas ajudam a deslocar a discussão da localização dos sujeitos para as relações construídas entre eles.

O referencial de comunidade de investigação mobilizado nesse estudo contempla presenças docente, social e cognitiva. A primeira se relaciona à organização e condução do processo; a segunda, à participação dos sujeitos na comunidade; a terceira, à construção de significado mediante reflexão e interação (GÖKOĞLU; KARAOĞLAN YILMAZ; YILMAZ, 2024). Em termos analíticos, isso recomenda avaliar se a atividade exige elaboração intelectual e interlocução, em vez de contabilizar apenas mensagens ou tempo de conexão.

Pletsch, Motta e Costa (2025) analisaram documentos de dois cursos públicos de formação em Educação Especial no Rio de Janeiro. Ao discutirem a organização das interações, registram: “Essa prática favorece a dialogicidade no ensino e aproxima os(as)

estudantes dos(as) professores(as) e tutores(as)" (PLETSCH; MOTTA; COSTA, 2025, p. 08). A experiência destaca acompanhamento e interlocução, mas seu desenho documental não permite isolar o efeito de cada componente nem extrapolar os resultados para todas as instituições.

A autonomia pode ser aprofundada por meio da aprendizagem autorregulada. Faza e Lestari (2025), em revisão de 121 artigos, sintetizam estratégias, tecnologias, benefícios e desafios desse processo. Entre seus componentes, destacam "estabelecimento de metas, planejamento, monitoramento e reflexão" (FAZA; LESTARI, 2025, p. 23). A revisão permite compreender o estudante como participante ativo, sem pressupor que sua capacidade de organização esteja pronta antes do ingresso ou que instrumentos digitais substituam o acompanhamento.

Como aplicação interpretativa, propõe-se que a unidade de estudo apresente uma meta compreensível, explicite as etapas de trabalho e inclua momentos de verificação pelo próprio estudante. Ao concluir uma atividade, ele poderia registrar o que compreendeu, qual dificuldade permaneceu e qual estratégia pretende adotar. A proposta articula planejamento e reflexão discutidos por Faza e Lestari (2025), mas não constitui um procedimento testado nesta pesquisa. Seu acompanhamento demandaria examinar a qualidade desses registros, e não apenas sua entrega.

A mediação exige, ainda, condições de trabalho compatíveis com o acompanhamento pretendido. Disponibilidade pedagógica não pode ser confundida com disponibilidade pessoal ininterrupta. Propõe-se definir canais de comunicação, responsabilidades e prazos razoáveis de resposta, evitando tanto o abandono quanto a expectativa de atendimento permanente. A formação docente discutida por Andrade *et al*. (2020) deve, nessa perspectiva, abranger decisões didáticas e não apenas operação de programas. Interação de

qualidade pressupõe tempo institucionalmente reconhecido para leitura, devolutiva e reorganização do ensino.

Ferramentas digitais e organização das atividades

A seleção de ferramentas precisa partir dos objetivos de aprendizagem. Cilligol Karabey e Karaman (2024), em revisão de 70 estudos, organizaram 53 atividades e aplicações para salas virtuais síncronas em dimensões como clareza, interação, materiais, devolutiva e gestão do tempo. O trabalho oferece um repertório para planejamento, e não uma demonstração de que a adoção simultânea de todos os recursos melhora qualquer curso. A escolha precisa considerar o conteúdo, o público e as condições de participação.

O ambiente virtual de aprendizagem pode ser concebido como espaço de orientação do percurso. Como proposta desta análise, cada unidade deveria permitir ao estudante localizar o objetivo, os materiais indispensáveis, as atividades, os critérios de avaliação e o canal de dúvidas. A organização por uma sequência reconhecível tende a tornar-se as exigências mais transparentes; entretanto, sua adequação precisa ser verificada com os usuários. A existência de um ambiente central não dispensa orientação para estudantes que encontram dificuldades de navegação.

As videoaulas devem integrar uma atividade de estudo, em vez de encerrar o percurso. Propõe-se associá-las a perguntas orientadoras, indicação de leitura e uma produção que permita verificar a compreensão. Gravar uma explicação extensa e disponibilizá-la sem contextualização não torna visível o que o estudante aprendeu. Para os conteúdos que demandam análise, uma atividade de comparação entre situações ou de justificativa de uma decisão pode fornecer elementos mais relevantes ao acompanhamento do que a confirmação de que o vídeo foi aberto.

Nos encontros síncronos, a possibilidade de comunicação imediata deve ser aproveitada para aquilo que exige interlocução. A síntese de Cilligol Karabey e Karaman (2024) valoriza planejamento antes, durante e ao final da aula. A partir dela, sugere-se anunciar a questão central, alternar explicação e participação e concluir com uma síntese das dúvidas. A gravação pode apoiar a retomada, mas não deve ser apresentada como substituição automática de interações ou de exigências de frequência previstas para o curso.

Os fóruns assíncronos, por sua vez, podem ser estruturados como espaços de argumentação. Um exemplo propositivo consiste em apresentar um caso, solicitar uma resposta fundamentada e pedir que cada estudante dialogue com uma interpretação diferente. A intervenção docente reuniria convergências, corrigiria equívocos relevantes e recolocaria questões ainda não enfrentadas. O critério de participação seria a contribuição ao problema, e não o número isolado de postagens. Essa configuração explicita a diferença entre disponibilizar um canal e organizar uma situação de aprendizagem.

A relação entre teoria e prática requer a mesma cautela. Propõe-se distinguir compreender uma demonstração, analisar um problema e executar uma atividade profissional supervisionada. Recursos digitais podem apoiar etapas preparatórias, mas a adequação de cada experiência depende do objetivo curricular e das exigências aplicáveis à formação. Não cabe presumir que uma simulação substitua qualquer vivência prática. A decisão deve partir do que o estudante precisa demonstrar, com quais recursos e sob qual acompanhamento, evitando uma solução tecnológica indiferente à natureza do conhecimento.

Acessibilidade e avaliação da aprendizagem

A acessibilidade deve integrar o planejamento, a produção dos materiais e as formas de participação. Mesquita, Souza e

Andrade (2025) analisam recursos de acessibilidade no Moodle e destacam a complementaridade entre ferramentas e práticas institucionais. Ao delimitar seu potencial, ressalvam: “desde que sua implementação esteja alinhada a políticas institucionais consistentes e à formação continuada dos profissionais da educação” (MESQUITA; SOUZA; ANDRADE, 2025, p. 08). A análise é qualitativa e não comprova, por experimento, ganhos de aprendizagem resultantes de um plugin específico.

A partir desse debate, propõe-se avaliar o percurso completo de participação: localizar o material, compreendê-lo, realizar a tarefa e receber a devolutiva. Descrições textuais de imagens, legendas, transcrições, organização por títulos e possibilidades de navegação por teclado são exemplos de cuidados a serem verificados conforme o recurso e as necessidades dos participantes. A presença de uma ferramenta de leitura não resolve, por si, uma tarefa mal descrita ou um material cujo significado depende de informação visual sem alternativa acessível.

Rocha, Oliveira e Estef (2025) analisam, por pesquisa-ação, a avaliação em uma especialização pública em Educação Especial. Entre as estratégias discutidas encontram-se diversidade de instrumentos, acompanhamento e reposição de atividades. As autoras defendem “aproximar o discente do processo de aprendizagem, promovendo uma experiência que seja acessível, inclusiva e inovadora” (ROCHA; OLIVEIRA; ESTEF, 2025, p. 11). O exemplo de escolha entre mapa conceitual e podcast ilustra a adaptação das formas de expressão, sem abandonar objetivos comuns.

É necessário reconhecer que essa experiência se relaciona a um dos contextos formativos examinados por Pletsch, Motta e Costa (2025). Portanto, os dois artigos não devem ser contados como comprovações independentes da eficácia de um mesmo modelo. Sua leitura conjunta aprofunda dimensões complementares de uma

experiência, mas não amplia automaticamente sua representatividade. Essa precaução preserva a contribuição dos estudos sem transformar resultados contextualizados em uma prescrição universal para o ensino superior.

Como síntese propositiva, a avaliação deve tornar explícito o que se pretende observar. Se o objetivo é argumentar sobre um problema, os critérios precisam considerar fundamentação, coerência e mobilização de conceitos; a adaptação do formato não deve eliminar esses requisitos. Em contrapartida, quando uma forma específica de execução integra a competência avaliada, sua substituição exige exame pedagógico próprio. A inclusão não se resume a facilitar tarefas, mas a evitar que barreiras estranhas ao objetivo impeçam a demonstração do conhecimento.

A devolutiva pode ser organizada em torno do que foi alcançado, do que precisa ser revisto e de uma orientação concreta para o próximo passo. Propõe-se, ainda, que atividades relevantes admitam etapas de planejamento, entrega e revisão, permitindo acompanhar o processo de elaboração. Essa organização oferece elementos para discutir autoria e compreensão sem reduzir a avaliação a uma nota final ou ao controle de acesso. A adoção dessas estratégias depende, contudo, de tempo docente e condições institucionais compatíveis com as devolutivas previstas.

Qualidade acadêmica e responsabilidade institucional

A qualidade da EaD não pode ser reduzida à infraestrutura tecnológica ou ao cumprimento formal de procedimentos. Bardakcı (2024), em mapeamento de 4.224 textos científicos, examina a produção internacional sobre garantia da qualidade na educação aberta e a distância. Sua contribuição evidencia a amplitude das dimensões discutidas, incluindo aspectos humanos e pedagógicos. Por sua natureza bibliométrica, o estudo descreve a organização

desse campo de pesquisa; não mede diretamente a qualidade de um curso brasileiro nem a aprendizagem de seus estudantes.

No contexto nacional, Dourado, Moraes e Siqueira (2024) analisam criticamente as relações entre flexibilização regulatória, expansão e privatização. Os autores defendem uma "política de Estado para gestão, acompanhamento, avaliação e regulação da EaD no país" (DOURADO; MORAES; SIQUEIRA, 2024, p. 21). O argumento recoloca a responsabilidade pública e as condições institucionais no debate. Como a publicação antecede as mudanças normativas de 2025, suas críticas não podem ser apresentadas como avaliação dos efeitos dessas normas posteriores.

O Decreto nº 12.456/2025 passou a disciplinar a oferta de EaD em cursos de graduação e inclui entre seus princípios acesso, permanência, aprendizagem, interação e valorização da docência (BRASIL, 2025). A presença desses elementos na norma reforça a pertinência de examiná-los conjuntamente, mas não demonstra sua implementação. A verificação de efeitos exige pesquisas posteriores sobre as condições concretas de oferta e seus desdobramentos, distinguindo o conteúdo prescritivo da regulamentação e os resultados efetivamente observados.

Em agosto de 2026, o Ministério da Educação divulgou consulta pública voltada à regulamentação complementar desse marco, abordando mediação, suporte aos estudantes e organização da oferta (BRASIL, 2026). O documento em consulta não deve ser confundido com norma definitiva. Sua menção situa o debate contemporâneo, sem atribuir vigência a propostas nem antecipar resultados regulatórios. O recorte deste artigo permanece pedagógico, não constituindo inventário exaustivo dos atos aplicáveis a cada curso ou sistema de ensino.

Como contribuição da presente síntese, propõe-se avaliar a oferta mediante perguntas articuladas: quem consegue participar,

que oportunidades de interação existem, como a aprendizagem é demonstrada e quais respostas são dadas às dificuldades identificadas? Essas perguntas deslocam o foco da mera disponibilidade dos conteúdos para a responsabilidade pelo percurso. Registros acadêmicos, produções dos estudantes e escuta de docentes e discentes devem ser interpretados em conjunto, preservando diferenças entre cursos, territórios e públicos. A melhoria depende de identificar problemas e modificar a oferta, não apenas de produzir indicadores.

CONCLUSÕES

A revisão permite responder à questão proposta de forma condicionada: a flexibilidade da EaD pode contribuir para acesso, permanência e aprendizagem quando integrada a acompanhamento docente, recursos acessíveis, objetivos claros e condições efetivas de participação. Não basta permitir o ingresso ou disponibilizar uma plataforma. O significado educacional da modalidade depende de transformar essas possibilidades em situações nas quais o estudante consiga estudar, dialogar, produzir e receber orientação sobre seu percurso.

Entre as potencialidades discutidas encontram-se a reorganização dos tempos de estudo, a redução de determinados deslocamentos e a diversificação de recursos e formas de participação. Entre os desafios, destacam-se as condições desiguais de conectividade, a necessidade de desenvolver a autorregulação, as barreiras de acessibilidade e a sustentação da mediação. A autonomia não deve ser confundida com isolamento, assim como interação não se reduz ao volume de mensagens e avaliação não se esgota na atribuição de notas.

A contribuição central consiste em articular dimensões frequentemente tratadas de maneira separada. Ferramentas, práticas avaliativas e políticas institucionais precisam responder ao mesmo projeto formativo. Desse ponto de vista, a comparação entre EaD e ensino presencial deve considerar condições concretas, objetivos e resultados, evitando tanto a inferiorização automática da modalidade quanto a promessa de que a tecnologia eliminará problemas educacionais. O ensino remoto emergencial, por sua especificidade, também não oferece parâmetro suficiente para julgamentos gerais.

Reconhecem-se como limites a seleção narrativa, a heterogeneidade dos estudos e a ausência de verificação empírica das propostas. Pesquisas futuras podem acompanhar trajetórias discentes, comparar estratégias em contextos semelhantes e investigar a implementação regulatória. A análise sustenta que a expansão da EaD deve ser acompanhada de responsabilidade acadêmica e de condições verificáveis de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. “Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo”. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, vol. 10, 2011.

ANDRADE, S. *et al*. “Os desafios do Ensino à Distância e do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação”. **Revista de Casos e Consultoria**, vol. 11, n. 1, 2020.

BARDAKCI, S. “Unveiling scholarly insights: quality assurance in open and distance education”. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, vol. 25, n. 4, 2024.

BRASIL. “Consulta ao Marco Regulatório da EaD termina hoje (14)”. **Portal Ministério da Educação** [2026]. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 11/08/2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.456, de 19 de maio de 2025**. Brasília: Planalto, 2025. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/08/2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/08/2026.

CILLIGOL KARABEY, S.; KARAMAN, S. “Identifying pedagogical design and implementation of synchronous virtual classrooms”. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, vol. 25, n. 2, 2024.

COVALSKY, C. M.; MOTA, J. C. “Limites e possibilidades de estudantes na educação a distância (EaD)”. **Revista da UNIFEBE**, vol. 1, n. 18, 2016.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N.; SIQUEIRA, R. M. “Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização”. **Educação e Sociedade**, vol. 45, 2024.

FAZA, A.; LESTARI, I. A. “Self-regulated learning in the digital age: a systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges”. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, vol. 26, n. 2, 2025.

GÖKOĞLU, S.; KARAOĞLAN YILMAZ, F. G.; YILMAZ, R. Student engagement, community of inquiry, and transactional distance in online learning environments: a stepwise multiple linear

regression analysis“. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, vol. 25, n. 4, 2024.

GOMES, L. F. “EAD no Brasil: perspectivas e desafios”. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 18, n. 1, 2013.

HODGES, C. *et al*. “The difference between emergency remote teaching and online learning“. **EDUCAUSE Review** [2020]. Disponível em: <www.er.educause.edu>. Acesso em: 11/07/2026.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. “Internet chega a 74,9 milhões de domicílios do país em 2024”. **Agência de Notícias** [2025]. Disponível em: <www.agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 11/08/2026.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 11/08/2026.

MESQUITA, H. A. A. M.; SOUZA, J. B.; ANDRADE, A. A. M. “Acessibilidade no Moodle: análise de plugins e boas práticas para uma EaD inclusiva”. **EaD em Foco**, vol. 15, n. 2, 2025.

PLETSCH, M. D.; MOTTA, F. M. N.; COSTA, P. S. “Formação de professores em Educação Especial na modalidade EaD: combinando qualidade com inclusão, inovação e acessibilidade”. **EaD em Foco**, vol. 15, n. 2, 2025.

ROCHA, M. G. S.; OLIVEIRA, M. C. P.; ESTEF, S. “A avaliação como estratégia de acessibilidade e inclusão no processo formativo de um curso EAD”. **EaD em Foco**, vol. 15, n. 2, 2025.