

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI

**PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS  
DE ENSINO SUPERIOR**

SÃO CARLOS-SP  
2026

CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI

**PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS  
DE ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

SÃO CARLOS-SP  
2026

PARESCHI, Claudinei Zagui

Precarização, Preconceitos e Resistências na Institucionalização da Educação a Distância em Instituições Públicas de Ensino Superior/ Claudinei Zagui Pareschi - 2026

197f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,  
São Carlos

Orientador (a): Daniel Ribeiro Silva Mill

Banca Examinadora: Luciane Penteado Chaquime, Braian Garrito Veloso, Marcello  
Ferreira, Glauber Lucio Alves Santiago, Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo, Fernandina  
Fernandes de Lima Medeiros.

Bibliografia

1. Educação a Distância. 2. Institucionalização da EaD. 3. Preconceitos e Resistências.

I. Pareschi, Claudinei Zagui. II. Título.

CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI

**PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS  
DE ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

São Carlos, 18 de junho de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Daniel Mill (UFSCar)

---

Luciane Penteado Chaquime (Ifsp-Matão)

---

Braian Garrito Veloso (UFLA)

---

Marcello Ferreira (UnB)

---

Glauber Lucio Alves Santiago (UFSCar)

---

Kátia Gardênia Henrique da Rocha (Ufop)

---

Fernandina Fernandes de Lima Medeiros (UFSCar)

“Somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele”.

Paulo Freire

*À sombra desta mangueira*, 2015, p. 30.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre estar ao meu lado nesta jornada. Foram muitos os momentos difíceis, especialmente durante a pandemia da Covid-19, período em que iniciei esta pesquisa. Nesse tempo, adoeci, perdi amigos, enfrentei incertezas e participei, como tantos outros educadores e pesquisadores, da defesa da ciência, da vacinação, da democracia e da vida. Ao longo desse percurso, também precisei fazer escolhas difíceis para priorizar os estudos: noites mal dormidas, horas dedicadas à leitura e à escrita, participação em congressos, seminários, projetos, livros, capítulos e artigos científicos, além de períodos em que precisei me afastar, ainda que temporariamente, da convivência com familiares e amigos. Tudo isso só foi possível porque o Senhor sempre me sustentou, iluminou meus caminhos e renovou minhas forças nos momentos de maior dificuldade.

Agradeço ao Prof. Dr. Daniel Mill por me acompanhar neste processo formativo com dedicação, profissionalismo e compromisso com a pesquisa. Sou grato pelas inúmeras oportunidades de aprendizagem, por me apresentar com profundidade o campo da Educação a Distância e da Educação e Tecnologias, pelos ensinamentos, conselhos e também pelos necessários puxões de orelha que contribuíram para meu crescimento acadêmico e pessoal. Levarei sempre comigo seu entusiasmo pela pesquisa, sua seriedade intelectual e seu compromisso com a educação pública.

Agradeço à minha querida esposa Adriana, companheira de vida e de sonhos, por estar sempre ao meu lado, incentivando e apoiando cada passo desta caminhada. Seu amor, carinho, compreensão e apoio incondicional foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar os desafios e continuar acreditando na realização deste projeto. Aos meus filhos, Gustavo e Davi, agradeço por compreenderem minhas ausências e por, cada um à sua maneira, me motivarem a continuar estudando. Ver o interesse, a dedicação e o compromisso de vocês com os estudos sempre foi motivo de orgulho e inspiração. Espero que esta conquista também lhes mostre que o conhecimento, embora exija esforço e perseverança, é um caminho capaz de transformar vidas. Agradeço à minha mãe, Maria, e aos meus irmãos, Claudemir e Cledilson, pelo apoio, incentivo e presença constante ao longo de toda a minha trajetória.

Quero agradecer também aos amigos e amigas que a vida acadêmica me permitiu encontrar. Ao Braian, que, mais do que um “coorientador” informal, se tornou um grande amigo, inspirador, apoiador e incentivador deste trabalho, agradeço pelas parcerias, pelas oportunidades e pela confiança depositada em mim ao longo desses anos. Sua contribuição foi fundamental para meu crescimento como pesquisador. Aos amigos Gustavo e Achilles, agradeço pelas parcerias, pelos conselhos e pelos momentos de descontração, que tornaram os desafios da vida acadêmica mais leves e humanos.

Não poderia deixar de agradecer ao Grupo Horizonte, coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Mill, espaço de aprendizagem, diálogo, construção coletiva e amizade. Agradeço especialmente aos companheiros e companheiras de caminhada, escrita e eventos: Fernandina, Cristiane, Sara, Verônica, Rosilene, Camila, Desirée, Danilo, Luciane e tantos outros que tive a alegria de conhecer ao longo desta jornada. Espero ter contribuído, ainda que modestamente, para a trajetória de cada um, assim como todos contribuíram para a minha. Que possamos continuar fortalecendo o Grupo Horizonte e ampliando os espaços de pesquisa, colaboração e amizade que ele representa.

Agradeço também à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela oportunidade de realizar esta formação em uma instituição pública, gratuita e reconhecida pela excelência acadêmica. Como profissional da Educação Básica pública, reconheço a importância de universidades como a UFSCar para a formação de pesquisadores e educadores comprometidos com a produção do conhecimento e com a transformação social.

Aproveito para agradecer a todos os professores e professoras da UFSCar que participaram de minha formação durante o doutorado. Cada disciplina, debate, orientação e diálogo ampliou minha compreensão sobre a educação e me permitiu conhecer diferentes perspectivas teóricas e campos de conhecimento.

Agradeço também aos professores que participaram do exame de qualificação pelas críticas, sugestões e contribuições que ajudaram a aprimorar esta pesquisa e a ampliar meu olhar sobre o objeto investigado.

À Secretaria Municipal de Educação de Limeira e a todos os seus colaboradores, registro minha gratidão pelas oportunidades oferecidas ao longo desta trajetória, possibilitando minha participação nas atividades do doutorado, em eventos científicos e em

outras experiências formativas que contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço aos docentes que participaram desta investigação, dedicando seu tempo para responder aos questionários e compartilhar suas experiências, percepções e reflexões. As análises apresentadas nesta tese foram construídas a partir da generosidade, da confiança e do compromisso desses profissionais com a educação pública. Sem sua participação, este trabalho não teria sido possível.

A todos que, de alguma forma, caminharam comigo ao longo desta trajetória, meu sincero agradecimento.

## RESUMO

PARESCHI, Claudinei Zagui. **PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR**. 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Nos últimos anos, houve uma expansão significativa da Educação a Distância no Ensino Superior brasileiro, principalmente após a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Apesar disso, sua incorporação às estruturas acadêmicas, administrativas e pedagógicas das Instituições Públicas de Ensino Superior segue permeada por conflitos, disputas e limites que dificultam sua incorporação institucional. Esta tese analisa como preconceitos e resistências, precarização do trabalho docente e percepções de qualidade influenciam o processo de institucionalização da EaD nas IPES, buscando compreender os fatores que dificultam ou impulsionam esse movimento. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, em diálogo com o referencial freireano, a pesquisa adota abordagem qualitativa-descritiva e se desenvolve por meio de triangulação metodológica, reunindo revisão sistemática de literatura, questionário virtual com 245 respostas válidas e 14 entrevistas semiestruturadas com docentes de instituições públicas. Os resultados indicam que o preconceito contra a EaD permanece associado à ideia de menor qualidade acadêmica e à permanência de hierarquias entre modalidades de ensino. Mostram, ainda, que a resistência à modalidade assume sentidos distintos: em parte, sustenta-se em juízos prévios e na defesa da superioridade do presencial; em parte, constitui-se como crítica às condições sob as quais a EaD foi implantada e mantida nas universidades públicas. A pesquisa mostra ainda que a precarização do trabalho docente, expressa na dependência de financiamento externo, na remuneração por bolsas, na fragmentação das funções pedagógicas e no reconhecimento institucional insuficiente, interfere diretamente no lugar ocupado pela modalidade nas IPES. Quanto à qualidade, os dados indicam que ela depende de condições institucionais efetivas de oferta, envolvendo projeto pedagógico, infraestrutura, suporte técnico-pedagógico, formação docente, organização do trabalho e reconhecimento acadêmico. Os resultados da pesquisa sustentam que a institucionalização da EaD nas universidades públicas ocorre de forma desigual e inacabada, em meio a contradições que vinculam expansão, precarização, reconhecimento parcial e permanência de preconceitos e resistências. Conclui-se que sua institucionalização exige financiamento estável, valorização do trabalho docente, incorporação orgânica da modalidade no projeto institucional das universidades e enfrentamento das formas de desqualificação que ainda incidem sobre a EaD.

**Palavras-chave:** Institucionalização da Educação a Distância; Preconceito; Resistência; Precarização do trabalho docente; Qualidade na EaD.

## ABSTRACT

PARESCHI, Claudinei Zagui. **PRECARIZATION, PREJUDICE, AND RESISTANCE IN THE INSTITUTIONALIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**. 2026. Doctoral thesis in Education – Center for Education and Human Sciences, Federal University of São Carlos, São Carlos.

In recent years, Distance Education (DE) has expanded significantly in Brazilian higher education, especially after the creation of the Open University of Brazil System (UAB). Despite this expansion, its incorporation into the academic, administrative, and pedagogical structures of Public Higher Education Institutions (PHEIs) remains marked by tensions, disputes, and limitations that hinder its institutional consolidation. This thesis analyzes how prejudice and resistance, the precarization of teaching work, and perceptions of quality influence the process of institutionalizing DE in PHEIs, seeking to understand the factors that hinder or foster this movement. Grounded in historical-dialectical materialism, in dialogue with the Freirean framework, the study adopts a qualitative-descriptive approach and is developed through methodological triangulation, combining a systematic literature review, an online questionnaire with 245 valid responses, and 14 semi-structured interviews with faculty members from public institutions. The results indicate that prejudice against DE remains associated with the idea of lower academic quality and with the persistence of hierarchies between teaching modalities. They also indicate that resistance to the modality assumes different meanings: in part, it is sustained by prior judgments and by the defense of the superiority of face-to-face education; in part, it is constituted as a critique of the concrete conditions under which DE was implemented and maintained in public universities. The study also shows that the precarization of teaching work, expressed in the dependence on external funding, grant-based remuneration, the fragmentation of pedagogical functions, and insufficient institutional recognition, directly affects the place occupied by DE in PHEIs. With regard to quality, the data indicate that it depends on effective institutional conditions of provision, involving pedagogical design, infrastructure, technical-pedagogical support, faculty education, work organization, and academic recognition. The results of the study support the argument that the institutionalization of DE in public universities occurs in an uneven and unfinished manner, marked by contradictions that connect expansion, precarization, partial recognition, and the persistence of prejudice and resistance. It is concluded that its consolidation requires stable funding, the valorization of teaching work, the organic incorporation of the modality into the institutional project of universities, and the confrontation of the forms of disqualification that still affect DE.

**Keywords:** Institutionalization of Distance Education; Resistance; Prejudice; Precarization of Teaching Work; Quality in Distance Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação de artigos aceitos e rejeitados por base de dados .....	34
Figura 2 – Fases da revisão sistemática de literatura .....	45
Figura 3 – Fluxograma Prisma .....	47
Figura 4 – Nuvem de palavras-chave dos estudos selecionados na RSL.....	49
Figura 5 – Percepção docente sobre como a Educação a Distância é vista, em comparação à modalidade presencial, na instituição (Q7).....	66
Figura 6 – Percepção docente do grau de preconceito percebido pelos docentes em relação à Educação a Distância na instituição (Q8).....	70
Figura 7 – Fatores que contribuem para o preconceito e a resistência à EaD (Q9) .....	75
Figura 8 – Percepção docente sobre o impacto da experiência com o ERE no preconceito em relação à EaD (Q13) .....	79
Figura 9 – Percepção docente sobre a existência de representação formal da EaD nos conselhos superiores ou colegiados centrais da instituição (Q10) .....	83
Figura 10 – Igualdade de acesso de estudantes da EaD às oportunidades e benefícios institucionais (Q11).....	87
Figura 11 – Percepção docente sobre o preconceito dirigido aos estudantes da EaD (Q15) .....	88
Figura 12 – Percepção docente sobre o comportamento da gestão institucional diante de preconceitos e resistências em relação à EaD (Q12) .....	92
Figura 13 – Fontes de financiamento da EaD nas IPES (Q23) .....	102
Figura 14 – Avaliação das condições de trabalho docente na EaD quanto à carga horária, à remuneração e ao reconhecimento institucional (Q24) .....	106
Figura 15 – Reconhecimento da EaD na progressão e no desenvolvimento na carreira docente (Q25).....	110
Figura 16 – Percepção docente sobre o impacto da organização da EaD na precarização do trabalho (Q26) .....	112
Figura 17 – Reconhecimento das atividades docentes na EaD na carga horária (Q36).....	115
Figura 18 – Impacto da polidocência na autonomia pedagógica (Q37) .....	117
Figura 19 – Propostas de valorização do trabalho docente na EaD (Q27).....	124
Figura 20 – Avaliação acerca da qualidade na EaD na instituição (Q29) .....	133
Figura 21 – Fatores determinantes para assegurar a qualidade da EaD nas IPES (Q30) .....	135
Figura 22 – Comparação entre a qualidade da EaD e da educação presencial (Q31) .....	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descritores utilizados na fase de planejamento da pesquisa .....	46
Quadro 2 –	Categorias de resistência à EaD, segundo Marchisotti <i>et al.</i> (2022).....	52
Quadro 3 –	Excertos representativos das percepções docentes sobre equivalência, inferioridade e reconhecimento da EaD (Q7.1) .....	68
Quadro 4 –	Excertos representativos das percepções docentes sobre preconceito contra a EaD (Q8.1) .....	71
Quadro 5 –	Fatores que sustentam os preconceitos e as resistências à EaD, segundo os docentes (Q9.1).....	76
Quadro 6 –	Percepções docentes sobre mudanças no preconceito em relação à EaD após o ERE (Q13.1) .....	80
Quadro 7 –	Excertos representativos das percepções docentes sobre a representação formal da EaD nos conselhos superiores ou colegiados centrais das IPES (Q10.1) .....	84
Quadro 8 –	Preconceitos contra os estudantes da EaD (Q15.1).....	90
Quadro 9 –	Excertos representativos das percepções docentes sobre financiamento da EaD nas IPES (Q23.1) .....	105
Quadro 10 –	Excertos representativos das percepções docentes sobre carga horária, remuneração e reconhecimento institucional na EaD (Q24.1) .....	109
Quadro 11 –	Excertos representativos das percepções docentes sobre a organização da EaD e a precarização do trabalho docente nas IPES (Q26.1).....	113
Quadro 12 –	Excertos representativos das percepções docentes sobre os impactos das condições de trabalho na EaD sobre a atuação pedagógica e o engajamento discente (Q28).....	120
Quadro 13 –	Excertos representativos das percepções docentes sobre a qualidade da EaD em comparação à educação presencial (Q31.1).....	138
Quadro 14 –	Excertos representativos sobre aspectos positivos e limitações dos recursos utilizados na EaD (Q32.1) .....	143
Quadro 15 –	Excertos representativos sobre os principais desafios para garantir a qualidade da EaD (Q33).....	145

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos participantes do questionário virtual (n = 245) .....	36
Tabela 2 – Perfil dos participantes das entrevistas semiestruturadas.....	37
Tabela 3 – Avaliação dos recursos institucionais da EaD (Q32) .....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
Conep – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
Covid-19 – Coronavirus Disease 2019  
Cuni – Conselho Universitário  
DOI – Digital Object Identifier  
EaD – Educação a Distância  
EDaPECI – Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais  
ERE – Ensino remoto emergencial  
Eric – Education Resources Information Center  
Esud – Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
GPOSSHE – Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana  
IC – Iniciação Científica  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco  
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Ifsp – Instituto Federal de São Paulo  
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PDF – Portable Document Format  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PHEIs – Public Higher Education Institutions  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
Prisma – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses  
PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
RSL – Revisão sistemática de literatura  
RU – Restaurante Universitário  
SciELO – Scientific Electronic Library Online  
SEaD – Secretaria Geral de Educação a Distância  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UFABC – Universidade Federal do ABC  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFLA – Universidade Federal de Lavras  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UnB – Universidade de Brasília  
Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Unifei – Universidade Federal de Itajubá  
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo  
Unitins – Universidade Estadual do Tocantins

## SUMÁRIO

### **PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR**

<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO À PESQUISA: SOBRE PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>17</b>
1.1. Apresentação da pesquisa e da temática .....	17
1.2. Percurso pessoal e profissional do pesquisador .....	25
1.3. Justificativa da pesquisa .....	27
1.4. Questão de pesquisa .....	28
1.5. Objetivos .....	29
1.6. Estrutura da tese .....	29
<b>CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>31</b>
2.1. Perspectiva epistemológica e organização da pesquisa .....	31
2.2. Etapas da pesquisa e instrumentos adotados.....	33
2.3. Revisão sistemática de literatura .....	34
2.4. Questionário.....	35
2.5. Entrevistas semiestruturadas.....	37
2.6. Tratamento e análise dos dados .....	39
2.7. Protocolo de uso de inteligência artificial na pesquisa e na redação .....	40
2.8. Aspectos éticos da pesquisa.....	41
<b>CAPÍTULO 3 – PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA .....</b>	<b>42</b>
3.1. Abordagem teórica do tema .....	43
3.2. Caminhos metodológicos.....	45
3.3. Documentação da RSL: resultados e discussão.....	47
3.3.1. Preconceitos e resistências à institucionalização da EaD .....	49
3.3.2. Precarização do trabalho docente na EaD.....	53
3.3.3. Qualidade na Educação a Distância .....	56
3.4. Considerações parciais do Capítulo 3.....	60
<b>CAPÍTULO 4 – PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS COMO ENTRAVES À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>63</b>
4.1. Percepções docentes sobre o preconceito contra a EaD nas IPES (Q7, Q7.1, Q8, Q8.1).....	65
4.2. Fatores que sustentam o preconceito e a resistência à EaD (Q9, Q9.1, Q13, Q13.1) .....	74
4.3. Manifestação institucional do preconceito contra a EaD (Q10, Q10.1, Q11, Q12, Q15, Q15.1).....	82
4.4. Visões docentes sobre a EaD nas IPES: síntese analítica (Q16, Q17).....	93
4.5. Considerações parciais do Capítulo 4.....	96
<b>CAPÍTULO 5 – PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPACTOS E RESISTÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
5.1. Fontes de financiamento e dependência de programas externos (Q23, Q23.1).....	101

5.2 Condições de trabalho: carga horária, remuneração e reconhecimento (Q24, Q24.1, Q25)...	106
5.3 Organização da EaD e a precarização do trabalho docente (Q26, Q26.1, Q36, Q37).....	111
5.4. Impactos pedagógicos e engajamento docente (Q28) .....	118
5.5. Caminhos para valorização do trabalho docente (Q27) .....	123
5.6. Considerações parciais do capítulo 5 .....	127
<b>CAPÍTULO 6 – QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOCENTES E CONDIÇÕES DE INSTITUCIONALIZAÇÃO ...</b>	<b>130</b>
6.1. Percepções docentes sobre a qualidade da EaD (Q29, Q30, Q31, Q31.1).....	132
6.2. Condições institucionais que sustentam a qualidade (Q32, Q32.1) .....	140
6.3. Desafios para garantir a qualidade da EaD (Q33) .....	145
6.4. Considerações parciais do Capítulo 6.....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO A – QUADRO DE ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO VIRTUAL .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES SEM EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA) .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>187</b>

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO À PESQUISA: SOBRE PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

Este capítulo reúne os elementos fundamentais que orientam a pesquisa e as questões que dão forma ao estudo sobre a institucionalização da EaD nas universidades públicas. Inicialmente, descreve-se o contexto teórico e político que envolve a EaD no Brasil, destacando os conflitos relacionados à precarização do trabalho docente, aos preconceitos e às resistências que ainda permeiam a modalidade. Em seguida, discute-se a trajetória pessoal e formativa do pesquisador, que contribuiu para a escolha do tema, além da justificativa da pesquisa, da questão norteadora e dos objetivos geral e específicos. Por fim, expõe-se a estrutura da tese, indicando o percurso analítico desenvolvido ao longo dos capítulos.

#### **1.1. Apresentação da pesquisa e da temática**

A presente pesquisa está inserida em um projeto mais amplo, com o título “Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil: um retrato da institucionalização da modalidade nas últimas três décadas”, em desenvolvimento pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte-UFSCar), entre 2016-2026, sob a coordenação do Prof. Dr. Daniel Mill, busca traçar um panorama sobre o processo de Institucionalização da Educação a Distância (EaD) no Brasil nos últimos 30 anos (Horizonte, 2026).<sup>1</sup> Pesquisadores do Grupo Horizonte, como Chaquime (2019) e Veloso (2022), já haviam delineado aspectos importantes do processo de

---

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens da UFSCar (Horizonte) dedica-se à investigação das relações entre educação, tecnologias e linguagens, com atenção às transformações que essas relações produzem nos processos de ensino e aprendizagem. Criado em 2007, inicialmente voltado à Educação a Distância, o grupo amplia seu campo de atuação ao incorporar a discussão sobre inovação, desenvolvendo pesquisas, ações formativas e produção científica. Seu trabalho busca compreender o papel das tecnologias nos processos educacionais e problematizar suas implicações pedagógicas, culturais e sociais, contribuindo para a formação docente e para o aprimoramento da educação superior. Veja mais em: <https://grupohorizonte.ufscar.br/sobre-o-grupo/>.

institucionalização da EaD nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), especialmente ao revelar seus conflitos e nuances. Este trabalho se insere nessa trajetória, mas avança ao tomar como foco analítico central os preconceitos e as resistências que permeiam esse processo, buscando compreender, numa perspectiva dialética e freireana, como os preconceitos e as diferentes formas de resistência acompanham e condicionam o processo de institucionalização da modalidade. A pesquisa do grupo Horizonte, à qual esta pesquisa está subordinada, parte do princípio de que a incorporação da EaD nas IPES se deu em meio a conflitos ligados às especificidades da modalidade, ao preconceito historicamente dirigido à EaD e à resistência institucional à inovação.

Nesta tese, a institucionalização da EaD é compreendida como um processo de incorporação da modalidade às estruturas, às práticas e aos valores institucionais das universidades públicas. Esse processo envolve diferentes níveis de institucionalização, relacionados ao financiamento, à organização acadêmica, ao pessoal e aos serviços de apoio, configurando-se como um *continuum* que varia quanto à organicidade, à aceitação e à integração institucional (Ferreira; Carneiro, 2015). A institucionalização pressupõe a incorporação de estruturas e valores de uma inovação a uma instituição já existente (Chaquime; Mill, 2018).

A institucionalização exige mais do que a oferta de cursos, dependendo da incorporação efetiva da EaD à vida universitária e da realização de mudanças acadêmicas, administrativas, tecnológicas e culturais (Mill; Veloso, 2021; Veloso; Mill, 2022). Sob a perspectiva da teoria institucional, esse processo corresponde à passagem de práticas inicialmente extraordinárias para formas mais estáveis de ação organizacional (Tolbert; Zucker, 1999). Nessa direção, pode ser compreendido como a “cristalização de procedimentos, comportamentos, que tenham ou não importância social relevante” (Ferreira; Mill, 2013, p. 154).

Nesse contexto, esta pesquisa propõe-se a aprofundar a análise crítica desses fatores, investigando, na literatura, nos discursos e nas práticas de docentes das IPES, como a precarização, os preconceitos e resistências têm influenciado o processo de institucionalização da EaD. Ao analisar essas dimensões de forma integrada, a pesquisa busca compreender como elas se relacionam e influenciam, conjuntamente, o processo de institucionalização da EaD nas universidades públicas.

O preconceito dirigido à EaD é compreendido nesta tese como julgamento prévio, sustentado por generalizações e estereótipos que desqualificam a modalidade antes mesmo do exame de suas condições de oferta, de seus resultados e de suas especificidades pedagógicas, compreensão coerente com a formulação de Crochík (2006) sobre o preconceito como atitude em meio a conteúdos irrefletidos e resistentes à experiência. No campo específico da EaD, esse preconceito se expressa, entre outros aspectos, na percepção de baixa qualidade, na falta de credibilidade e na ideia de facilidade indevida, elementos que reforçam a deslegitimação da modalidade no interior das instituições (Marchisotti *et al.*, 2022).

Para compreender o fenômeno da resistência no contexto da EaD, adota-se o referencial de Paulo Freire (1987), que permite interpretá-lo a partir das relações de opressão e das possibilidades de construção da consciência crítica. Nessa perspectiva, a resistência expressa as formas pelas quais indivíduos e grupos se posicionam diante de estruturas que incidem sobre suas práticas e modos de pensar. Nesta pesquisa, parte-se da compreensão de que a resistência à EaD assume diferentes sentidos conforme suas motivações e fundamentos.

O diálogo com Paulo Freire é fundamental para esta tese, porque permite compreender resistência para além do plano das opiniões individuais. Freire (1987) mostra que a conscientização insere os homens no processo histórico como sujeitos e enfrenta o “medo da liberdade”, isto é, a dificuldade de assumir posições críticas diante de relações naturalizadas. Freire (2013) afirma que ensinar não consiste em transferir conhecimento, que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que somos seres condicionados, mas não determinados.

A partir dessa leitura freireana, a resistência à EaD pode estar associada tanto à defesa de práticas educativas mais democráticas quanto à recusa de mudanças que tensionam estruturas e concepções consolidadas no interior das instituições. Nesse sentido, as resistências que emergem no processo de institucionalização da EaD expressam disputas entre diferentes projetos de formação e concepções de educação, permitindo distinguir aquelas voltadas à problematização das condições de oferta da modalidade daquelas sustentadas por preconceitos dirigidos à EaD.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ao reconhecer a diversidade social e territorial do país, estruturou o sistema educacional em níveis e modalidades, incluindo a Educação a Distância como estratégia para ampliar o acesso ao Ensino Superior. A regulamentação do art. 80 da LDB (Brasil, 1996) abriu caminho para a

incorporação da EaD às políticas educacionais, processo que se consolidou com a inserção da modalidade no Plano Nacional de Educação (2001-2010) e com a instituição de marcos normativos, como o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), posteriormente substituído pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017a), e a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (Brasil, 2006), especialmente no âmbito da formação de professores (Mill, 2016).

Além disso, o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ampliou as condições de expansão da EaD no Brasil, fortalecendo sua relevância na ampliação do acesso à educação, ainda que seu processo de institucionalização tenha sido marcado por limitações e dificuldades de reconhecimento no sistema educacional (Mill, 2016). Caracterizada pela separação física entre docentes e estudantes e mediada por tecnologias digitais (Moore; Kearsley, 2008), a EaD constitui uma modalidade que permite a realização de atividades educativas em diferentes tempos e espaços, ampliando as possibilidades de acesso ao Ensino Superior. No contexto brasileiro, essa expansão materializa-se por meio de políticas públicas específicas, como o Sistema UAB, que orientam sua oferta nas instituições públicas.

Apesar da expansão da EaD e de sua relevância para a democratização do acesso ao Ensino Superior, sua institucionalização nas IPES ainda se desenvolve em meio a preconceitos, resistências e disputas internas. A produção científica nacional, por sua vez, permanece frequentemente concentrada em abordagens parciais, com pouca relação entre dimensões pedagógicas, tecnológicas, políticas e institucionais, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho docente (Mill, 2016).

A discussão sobre a qualidade da EaD indica que essa questão não cabe em critérios apenas técnicos nem em comparações diretas com a educação presencial. Como argumentam Lima e Alonso (2019), trata-se de uma construção socialmente referenciada, vinculada ao compromisso público da universidade e às condições institucionais de oferta.

Nessa direção, Veloso e Mill (2022) destacam que a institucionalização da modalidade depende de sua incorporação às estruturas acadêmicas, administrativas e organizacionais das instituições, enquanto Ferreira e Carneiro (2015) mostram que a qualidade se relaciona ao projeto pedagógico, à infraestrutura, ao suporte institucional e às condições de trabalho docente. Ademais, a qualidade da EaD expressa o próprio processo de institucionalização, sendo permeada por limites estruturais, disputas de reconhecimento e percepções docentes.

É nesse ínterim que se insere a presente investigação, ao buscar compreender esse processo em sua complexidade, tomando a institucionalização da EaD como um fenômeno marcado por disputas de natureza política, pedagógica e cultural. Trata-se de uma análise sobre as contradições presentes em sua incorporação nas IPES, especialmente no que se refere aos preconceitos, às resistências e às condições de trabalho docente. Ao assumir esse posicionamento, a pesquisa contribui para uma compreensão mais rigorosa do processo de institucionalização, evidenciando que sua incorporação também se define nas disputas que marcam seu lugar no interior da universidade.

A EaD só alcança maior integração quando é incorporada de forma orgânica às atividades das IPES, inclusive no plano do financiamento. Essa incorporação exige apoio financeiro, estruturas físicas adequadas, corpo docente qualificado, sistemas de gestão acadêmica compatíveis com suas especificidades e modelos pedagógicos condizentes com a modalidade (Mill, 2016; Chaquime; Mill, 2018).

Devido a essas e outras exigências para garantir uma EaD de qualidade, o processo de institucionalização tem sido lento e continua enfrentando resistências nas IPES (Mill, 2016; Veloso; Mill, 2025). Essas resistências, muitas vezes associadas a preconceitos relacionados à aceitação da modalidade, à sua qualidade em comparação com a educação presencial e às suas especificidades, como o uso intensivo de tecnologias na mediação pedagógica e as condições de trabalho docente, expressam disputas em torno de seu lugar no interior da universidade (Franco, 2024; Chaquime *et al.*, 2025). Elas se relacionam a tensões institucionais e à permanência do *status quo*, formado por modelos pedagógicos tradicionais (Freire, 1987).

Como ocorre com toda inovação, a EaD tende inicialmente a provocar resistências por tensionar estruturas e práticas já consolidadas nas instituições. Esse processo pode favorecer preconceitos e rejeições, sobretudo quando associado a dúvidas sobre a qualidade da modalidade. À medida que sua institucionalização avança, essas resistências tendem a diminuir (Veloso; Mill, 2022).

O Sistema UAB teve um papel decisivo no processo de institucionalização da EaD nas IPES, ao motivá-las a criarem unidades gestoras específicas. Essas estruturas, organizadas como núcleos, secretarias, diretorias e superintendências, passaram a desenvolver ações voltadas à modalidade no interior das instituições. Além da oferta e organização de cursos a distância, essas unidades atuaram de forma mais ampla, promovendo a formação e o apoio a docentes, organizando eventos científicos na área, incentivando a produção de pesquisas,

elaborando materiais didáticos com uso de tecnologias digitais e estabelecendo parcerias com outras instituições (Veloso; Mill, 2022). Nesse mesmo sentido, complementam Ferreira e Carneiro (2015, p. 229):

Como política pública, o Sistema UAB também tem tido parte nos processos de consolidação e qualificação dos sistemas de EaD nas IES integrantes. Os cursos e programas de indução por ele parcialmente financiados têm promovido o desenvolvimento institucional, a formação e a capacitação de pessoal e o aperfeiçoamento da crítica sobre os modelos de EaD praticados.

Apesar disso, a literatura aponta que esse modelo de fomento dificultou a institucionalização da EaD, ao manter a modalidade dependente de editais e de políticas indutoras externas, gerando incertezas quanto à sua continuidade nas universidades. Por operar mais como programa de governo do que como política de Estado, o financiamento da modalidade permaneceu marcado pela descontinuidade, o que limitou sua incorporação plena às estruturas acadêmicas, administrativas e orçamentárias das IPES (Ferreira; Carneiro, 2015; Lima; Cruz, 2022; Franco, 2024; Veloso; Mill, 2022, 2025).

Nesse contexto, o processo de institucionalização assume um caráter dialético: a UAB atua como promotora da expansão da EaD e também como elemento de tensão nas IPES, uma vez que impulsiona a expansão da EaD por meio de financiamento, mobilização institucional e criação de estruturas específicas e intensifica disputas internas por recursos, por estudantes e por diferentes concepções de educação (Ferreira; Veloso, 2023). Essas contradições intensificam a dicotomia entre a EaD e a educação presencial, alimentando preconceitos e resistências que, em muitos casos, desqualificam a modalidade (Veloso; Mill, 2022).

As resistências da comunidade acadêmica em relação à EaD decorrem de múltiplos fatores, entre eles o desconhecimento das especificidades da modalidade, experiências negativas com modelos tecnicistas de oferta, dúvidas quanto à qualidade da formação e a percepção de menor rigor acadêmico (Chaquime, 2019).

Um segundo fator está ligado à indução da EaD por meio do Sistema UAB, que adota um modelo estruturado e padronizado, o que por vezes ofusca a diversidade de propostas e abordagens possíveis para a modalidade. Somado a isso estão o esforço exigido do corpo docente, frequentemente sem o devido reconhecimento institucional, a escassez de professores e a precarização do trabalho docente, elementos que agravam ainda mais as resistências internas (Chaquime, 2019).

Nesse contexto, a precarização do trabalho docente na EaD é compreendida como expressão das contradições do modo de produção capitalista e do enfraquecimento das condições objetivas e institucionais da docência. Essa perspectiva considera que a flexibilização das relações de trabalho, a fragmentação das funções pedagógicas, a remuneração por bolsas e outras formas de organização do trabalho constituem elementos importantes para compreender os desafios da institucionalização da EaD nas universidades públicas.

Entende-se que esse processo expressa a reorganização do trabalho educacional sob lógicas de ampliação de tarefas e redução de garantias, afetando diretamente o reconhecimento acadêmico e as condições de realização da docência na modalidade (Antunes, 2015; Veloso; Mill, 2018). Assim, “os docentes que atuam em cursos a distância se encontram sujeitos às perversidades do modo de produção capitalista que, via de regra, almeja a maximização dos resultados sem preocupações com as condições trabalhistas” (Veloso; Mill, 2018, p. 116).

Por esse motivo, a expansão da EaD está associada a medidas neoliberais de ajuste e cortes orçamentários, seguindo cartilhas de instituições financeiras multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Ferreira, Mill, 2014). A organização do trabalho docente na EaD tende a fragmentar as atividades pedagógicas, separando planejamento e execução, o que intensifica processos de alienação, precarização e divisão do trabalho docente (Benini; Fernandes; Araujo, 2015). A educação perde seu caráter de direito social e passa a ser tratada como um serviço comercializável (Mangueira, 2019). A racionalidade neoliberal impõe à educação o papel de formar força de trabalho com eficiência e flexibilidade para atender às exigências capitalistas, afetando o trabalho docente. O Sistema UAB, criado para democratizar o acesso, é criticado por possuir raízes nos interesses do capitalismo neoliberal ao não incorporar o financiamento da EaD na matriz orçamentária das universidades, operando via editais de fomento (Alves, 2023).

Ao fragmentar as funções dos docentes e submetê-los a jornadas exaustivas para complementar a renda, atendendo alunos a qualquer hora, corrigindo grandes volumes de atividades, elaborando conteúdos e moderando fóruns on-line, sem remuneração proporcional e sem direitos trabalhistas, instaura-se um quadro de insegurança profissional. Essas condições de trabalho, marcadas pela flexibilização e pela ausência de vínculos estáveis, têm sido apontadas como características da organização do trabalho docente na EaD (Veloso;

Mill, 2018; Oliveira; Mill, 2024). Nesse contexto, essas condições contribuem para a produção de percepções negativas sobre a modalidade e para o fortalecimento de resistências no interior das IPES.

Já no âmbito organizacional, as resistências emergem dos conflitos gerados pelas relações de força entre os diferentes sujeitos que compõem a dinâmica institucional. Esse fenômeno pode ser analisado pelo materialismo histórico dialético, que compreende as contradições e os embates como elementos constitutivos da realidade (Velo, 2022). Todavia, os preconceitos e resistências à EaD retardam sua institucionalização e também tensionam, desafiam e, em alguma medida, impulsionam a própria institucionalização da modalidade nas IPES.

O avanço no processo de institucionalização pode contribuir, em diferentes níveis, para a superação de preconceitos e resistências em relação à EaD. A criação de unidades gestoras específicas, impulsionadas pelo Sistema UAB, tem desempenhado um papel estratégico nesse sentido. Ao garantir a incorporação de novas práticas no interior das IPES, essas estruturas têm contribuído para a diminuição das resistências internas e fortalecido a aceitação da modalidade. Como destacam Velo e Mill (2022, p. 8), “Ao concordarmos que institucionalizar representa, dentre outras coisas, diminuir a resistência e assegurar a acomodação de novas práticas, tais órgãos, constituindo-se como vanguarda, têm sido imprescindíveis no processo de incorporação da EaD”.

A evolução das TDICs influenciou significativamente a expansão e o desenvolvimento da EaD no Brasil, contribuindo para a superação de parte dos preconceitos historicamente associados à modalidade, especialmente aqueles relacionados à avaliação, à interação e à mediação pedagógica entre os sujeitos. Em períodos anteriores, os recursos tecnológicos disponíveis eram bastante limitados, o que comprometia a qualidade formativa e gerava dificuldades nos processos comunicacionais e interacionais. Como observa Mill (2016), essas limitações afetam diretamente a percepção sobre a eficácia da EaD, reforçando estigmas que ainda persistem em alguns contextos.

Outro ponto relevante diz respeito à forma como a EaD pública tem se desenvolvido, especialmente por meio das parcerias com o Sistema UAB, o que frequentemente gera contradições dentro das próprias instituições e, por vezes, faz a modalidade aparecer em antagonismo com a educação presencial. Como a expansão da EaD exige investimentos financeiros significativos, parte do preconceito e da resistência pode ser atribuída a disputas

internas por recursos, o que aumenta os embates entre as modalidades e reforça a ideia de competição entre elas, em vez de complementaridade.

A institucionalização da EaD, por se constituir como um fenômeno eminentemente humano, envolve uma luta constante para superar preconceitos e resistências oriundos das contradições internas ao sistema educacional, especialmente das visões dicotômicas que ainda se estabelecem entre as modalidades presencial e a distância (Velooso; Mill, 2022).

Por fim, esta pesquisa pretende contribuir de forma significativa para os debates acadêmicos em torno da institucionalização da EaD nas IPES. A literatura da área tem reiterado que a institucionalização da modalidade é condição essencial para que as instituições atendam a padrões mínimos de qualidade, o que implica, entre outros aspectos, a adoção de metodologias adequadas, centradas na aprendizagem dos estudantes. Além disso, a institucionalização pode desempenhar um papel estratégico na superação dos preconceitos e resistências que ainda dificultam o reconhecimento pleno da EaD como uma modalidade legítima e necessária no cenário educacional contemporâneo.

## **1.2. Percurso pessoal e profissional do pesquisador<sup>2</sup>**

Minha trajetória acadêmica não começou diretamente nas salas de aula, mas nas comunidades eclesiais de base e na Pastoral da Juventude da Igreja Católica, onde aprendi sobre compromisso, escuta e participação. Aprendi também a palestrar e lidar com o público. Foi nesse contexto que surgiu o interesse em estudar Filosofia, primeiro como curiosidade e, depois, como decisão de formação. Ingressei no seminário diocesano de Limeira e na Faculdade de Filosofia da PUC-Campinas no ano 2000, vivendo intensamente o estudo, a reflexão e a busca por sentido. Foram anos de questionamentos e crises, mas também de aprendizados marcantes, que me ensinaram que filosofar é, antes de tudo, duvidar, perguntar e olhar para dentro de si.

A vida, porém, levou-me para outros caminhos. Ao deixar a formação religiosa, mergulhei no mundo do trabalho, até que um convite inesperado de um ex-professor me colocou diante de um novo desafio: lecionar na rede pública estadual. Comecei em uma escola rural e ali, inspirado por Paulo Freire e pela maiêutica socrática, busquei fazer das aulas um

---

<sup>2</sup> Esta seção foi escrita em primeira pessoa por se tratar de trajetória pessoal do autor.

espaço de diálogo e reflexão, e não apenas de transmissão de conteúdo. Enfrentei resistências, por parte de alguns gestores e colegas professores, principalmente de quem se incomodava com estudantes mais críticos, mas aprendi que ensinar também é resistir e criar novas possibilidades.

Com o tempo, assumi a coordenação pedagógica de uma escola e percebi que formar professores, mediar conflitos e construir coletivamente projetos escolares exigia preparo e o ato de estar em sala de aula. Essa experiência levou-me a buscar mais formação: cursei Pedagogia e ingressei no mestrado em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba, onde aprendi, com grandes mestres, como o Prof. Dr. Bruno Pucci e a Profa. Dra. Luzia Batista da Silva, a importância de defender a educação como direito e bem público, e não como mercadoria. Paralelamente lecionei também no curso de Pedagogia no Ensino Superior privado e, mais tarde, ingressei como professor no Ensino Fundamental, ajustando minha prática com metodologias mais ativas e lúdicas.

Hoje, como diretor de escola, continuo aprendendo diariamente. O momento diário de acolhida e diálogo com famílias e estudantes tornou-se uma ferramenta essencial para entender a comunidade e orientar a gestão escolar. E, por fim, participar de grupos de estudos e cursar disciplinas de doutorado, em instituições como Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), ampliou meu olhar sobre a formação docente, o trabalho colaborativo e o uso das tecnologias digitais.

Essas vivências mostraram-me que, mais do que resistir à educação bancária, é preciso reinventar a prática docente, criar espaços de aprendizagem ativa e compreender que a formação do professor é contínua e coletiva. Foi essa certeza e a motivação em adentrar o mundo da formação de professores que me levaram a investigar a Educação a Distância: seus preconceitos, suas resistências e, principalmente, suas possibilidades de promover uma educação mais democrática, dialógica e significativa.

A partir desse percurso, ficou evidente que meu interesse pelo tema não surgiu de forma isolada, mas das experiências acumuladas na formação, na docência, na gestão e na pesquisa. O contato com diferentes realidades educacionais, as tensões vividas no cotidiano escolar e a reflexão sobre políticas de formação docente revelaram contradições que me inquietavam, especialmente no que diz respeito aos preconceitos, às resistências e à precarização que incidem sobre a EaD. Assim, o tema desta tese emerge diretamente da

minha trajetória formativa, marcada pela defesa de uma educação pública crítica e comprometida com a democratização do acesso e com a valorização do trabalho docente.

### **1.3. Justificativa da pesquisa**

A EaD tem assumido papel cada vez mais estratégico na democratização do acesso à Educação Superior no Brasil e na formação dos profissionais da Educação (Alonso, 2010), especialmente por meio de políticas públicas como a UAB. No entanto, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, sua institucionalização nas IPES ainda enfrenta preconceitos e resistências que comprometem sua efetivação plena. Essas resistências, muitas vezes oriundas de disputas internas, desconhecimento das especificidades da modalidade ou da manutenção de modelos tradicionais da educação presencial, contribuem para a marginalização da EaD no contexto universitário brasileiro (Marchisotti *et al.*, 2022, 2016).

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre os fatores que dificultam a institucionalização da EaD nas IPES, reconhecendo que essas barreiras são técnicas, administrativas, culturais, simbólicas e ideológicas. Ao investigar como esses preconceitos e resistências se formam, se manifestam e se reproduzem no interior das instituições, o estudo contribui para o campo da educação ao oferecer subsídios para políticas e práticas institucionais mais justas, equitativas e comprometidas com a diversidade de sujeitos e territórios.

Nessa seara, a precarização do trabalho docente na EaD configura-se como um dos principais obstáculos à institucionalização da modalidade nas IPES. O modelo de financiamento do Sistema UAB naturaliza condições de trabalho fragmentadas, marcadas por contratos temporários e vínculos trabalhistas frágeis, revelando contradições entre o discurso de democratização do acesso ao Ensino Superior e a manutenção de formas de trabalho docente pautadas por uma lógica produtivista e mercadológica. Investigar esse ponto de tensão possibilita compreender as resistências simbólicas e institucionais que se fazem presentes no processo de institucionalização da EaD.

Além disso, a pesquisa insere-se em um contexto atual em que práticas pedagógicas mediadas por tecnologias ganham centralidade nos debates educacionais, exigindo das IPES posicionamentos claros e estruturados sobre a EaD. Nesse sentido, compreender os

mecanismos que travam ou potencializam a institucionalização da modalidade é fundamental para fortalecer sua aceitação institucional, melhorar suas condições estruturais e pedagógicas e garantir sua perenidade como parte integrante dos projetos institucionais.

Por fim, ao se integrar a uma pesquisa mais ampla desenvolvida pelo Grupo Horizonte, coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Mill, este estudo colabora com uma abordagem sistêmica e histórica da institucionalização da EaD no Brasil, contribuindo para um diagnóstico mais preciso e fundamentado sobre os desafios, conflitos e possibilidades que envolvem essa modalidade no interior das universidades públicas brasileiras.

#### **1.4. Questão de pesquisa**

Esta pesquisa tem a intenção de responder à seguinte questão norteadora: De que maneira preconceito, resistência, precarização e percepções de qualidade permeiam, dificultam e, ao mesmo tempo, impulsionam a institucionalização da Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior?

A partir dessa questão, esta tese sustenta a hipótese de que a EaD, nas IPES, ainda não alcançou a incorporação plena, porque se desenvolveu sob condições marcadas pela precarização do trabalho, intensificada pelas formas de organização e financiamento consolidadas no modelo UAB, e pela permanência de preconceitos que reafirmam a posição subordinada da modalidade no campo acadêmico. Nesse sentido, essa condição pode ser compreendida como expressão de uma hierarquia simbólica (Bourdieu, 1989), na qual determinadas formas de ensino, historicamente associadas à presencialidade, são reconhecidas como mais legítimas, enquanto outras, como a EaD, tendem a ocupar posições de menor prestígio. Esses elementos atuam de forma combinada e mantêm a EaD em posição secundária, mesmo diante da expansão da oferta, do uso consolidado de tecnologias e de seu reconhecimento legal. Assim, a incorporação da modalidade depende do enfrentamento dessas condições, que são simultaneamente estruturais, históricas e simbólicas.

## 1.5. Objetivos

### Objetivo geral:

Analisar como preconceito, resistências, precarização e percepções de qualidade influenciam a institucionalização da EaD em Instituições Públicas de Ensino Superior, identificando desafios e estratégias para sua institucionalização.

### Objetivos específicos:

- Mapear e analisar criticamente a produção científica dos últimos dez anos sobre preconceito, resistências, precarização e qualidade na institucionalização da EaD, identificando tendências, lacunas e potencialidades para aprofundamento teórico;
- Investigar as manifestações de preconceito e resistência contra a institucionalização da EaD nas IPES;
- Examinar os impactos da precarização do trabalho docente na EaD pública, considerando as condições de trabalho e sua relação com as resistências internas nas IPES;
- Discutir criticamente os fatores que se colocam como limitantes à institucionalização da EaD nas IPES, incluindo aspectos estruturais, orçamentários, pedagógicos, culturais e políticos;
- Identificar as principais estratégias e práticas adotadas para superar os obstáculos à institucionalização da EaD nas IPES, propondo criticamente estratégias viáveis para superar os preconceitos e resistências e promover a efetiva institucionalização da EaD nas IPES.

## 1.6. Estrutura da tese

Esta tese está organizada em sete capítulos, estruturados de modo a garantir coerência entre fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados e considerações finais. O percurso adotado busca aprofundar a compreensão sobre a precarização, os preconceitos e as resistências que permeiam a institucionalização da EaD nas IPES.

O Capítulo 1 apresenta a introdução do estudo, situando a pesquisa no contexto histórico, político e acadêmico das investigações sobre a institucionalização da EaD no Brasil. Apresenta a temática, sua justificativa, a questão de pesquisa, os objetivos e, por fim, a estrutura da tese.

O Capítulo 2 descreve os procedimentos metodológicos adotados na condução da pesquisa. São detalhadas as etapas da investigação, a fundamentação teórica que a orienta, a realização da revisão sistemática de literatura, a aplicação do questionário virtual e a condução das entrevistas semiestruturadas. O capítulo finaliza com a explicitação da triangulação metodológica, adotada para garantir a validade da análise.

O Capítulo 3 apresenta a revisão sistemática de literatura sobre precarização, preconceito e resistência à EaD nas IPES, desenvolvida com critérios rigorosos de busca, seleção e análise. Além de expor a fundamentação teórica, discute tendências, lacunas e contribuições da produção científica recente.

O Capítulo 4 analisa preconceitos e resistências à institucionalização da EaD nas IPES, relacionando referencial teórico e dados empíricos para compreender como esses fenômenos se manifestam nas percepções docentes e nas práticas institucionais.

O Capítulo 5 examina a precarização do trabalho docente na EaD, discutindo suas condições de organização e seus efeitos sobre o engajamento pedagógico e a institucionalização da modalidade.

O Capítulo 6 aborda a qualidade da EaD, evidenciando, a partir da literatura e dos dados da pesquisa, sua relação com as condições de oferta, os limites estruturais e as disputas de reconhecimento no interior das universidades.

Por fim, as Considerações Finais da tese retomam criticamente os principais resultados da investigação, discutindo a institucionalização da EaD como processo histórico, contraditório e ainda inacabado nas IPES, bem como os limites da pesquisa e as possibilidades de continuidade dos estudos sobre a institucionalização da EaD nas IPES.

Após os capítulos, apresentam-se as Referências, organizadas de forma unificada e sem repetições, seguidas do Anexo e dos Apêndices, nos quais constam documentos complementares, incluindo o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

## **CAPÍTULO 2**

### **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e explicita as escolhas que orientam a construção do percurso investigativo. Trata-se de indicar como os dados foram produzidos, organizados e analisados, bem como os critérios que sustentam as interpretações desenvolvidas ao longo da tese.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão sistemática de literatura, aplicação de questionário virtual e realização de entrevistas semiestruturadas. Esses procedimentos permitiram examinar o processo de institucionalização da Educação a Distância nas IPES a partir de diferentes materiais empíricos. A construção do referencial teórico da tese apoiou-se, ao longo de todo o trabalho, na leitura de livros, artigos, teses, dissertações e documentos acadêmicos pertinentes ao tema.

A análise conjunta desses materiais foi realizada por meio da triangulação metodológica, que permitiu relacionar resultados provenientes de diferentes fontes e evitar a interpretação isolada de cada conjunto de dados. Desse modo, buscou-se construir uma leitura atenta às relações entre discursos, práticas e condições institucionais presentes na modalidade.

Na sequência, são apresentados a perspectiva epistemológica que orienta o estudo, a organização da pesquisa, os procedimentos adotados em cada etapa, os modos de análise dos dados, o protocolo de uso de inteligência artificial como apoio técnico e os aspectos éticos da investigação.

#### **2.1. Perspectiva epistemológica e organização da pesquisa**

Esta pesquisa adota o materialismo histórico-dialético como perspectiva epistemológica. A partir desse referencial, a institucionalização da EaD nas IPES é compreendida como um processo histórico, social e político, marcado por disputas, contradições e mudanças. Esse referencial permite compreender a modalidade em relação às

condições reais de sua inserção nas universidades públicas, evitando leituras isoladas ou descontextualizadas do fenômeno (Gadotti, 1995).

O materialismo histórico-dialético orientou a interpretação dos dados produzidos nesta pesquisa. As categorias analíticas da pesquisa foram compreendidas como mediações do processo de institucionalização da EaD nas IPES. Essa perspectiva permitiu compreender como essas categorias se relacionam, quais contradições revelam e de que forma expressam as condições históricas em que a modalidade se desenvolve.

Dessa maneira, a institucionalização da EaD é compreendida como processo histórico e dialético produzido por disputas políticas, condições materiais de financiamento, formas de organização do trabalho docente e hierarquias acadêmicas presentes nas universidades públicas. O materialismo histórico-dialético orienta a análise dessas contradições, especialmente quando a expansão do acesso ao Ensino Superior convive com formas precárias de sustentação institucional da modalidade, reconhecimento acadêmico parcial e permanência de preconceitos relacionados à EaD.

Foi a partir dessa perspectiva que os dados produzidos pela revisão sistemática de literatura, pelo questionário e pelas entrevistas foram interpretados, buscando identificar as contradições, as mediações e as relações entre as condições de oferta da EaD e as formas pelas quais docentes percebem a institucionalização da modalidade nas universidades públicas.

Nessa perspectiva, as categorias preconceito, resistência, precarização do trabalho docente e qualidade na EaD são tomadas como dimensões constitutivas do problema investigado. Essas categorias foram analisadas como mediações de uma mesma totalidade social. Em vez de serem tratadas como fenômenos isolados, buscou-se compreender como se constituem historicamente, influenciam-se mutuamente e expressam as contradições presentes na institucionalização da EaD nas universidades públicas.

As três categorias analíticas da pesquisa foram identificadas *a posteriori* a partir da análise da revisão sistemática de literatura, em diálogo com o problema de pesquisa e os objetivos da tese. A primeira reúne preconceito e resistência à EaD, compreendendo a resistência como um fenômeno que pode assumir diferentes sentidos conforme suas motivações e fundamentos; a segunda trata da precarização do trabalho docente; e a terceira aborda a qualidade da modalidade.

## 2.2. Etapas da pesquisa e instrumentos adotados

Esta investigação combina procedimentos quantitativos e qualitativos, com predominância da análise qualitativa. Os dados do questionário foram analisados de forma descritiva, por meio de frequências e percentuais, com o objetivo de identificar padrões de resposta entre os participantes. As respostas abertas e as entrevistas semiestruturadas foram examinadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2017) e em diálogo com a literatura da área, com o propósito de interpretar percepções, conflitos e condições institucionais ligadas ao processo de institucionalização da EaD nas IPES.

O percurso investigativo iniciou-se com a revisão sistemática de literatura, com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre institucionalização da EaD, com atenção aos preconceitos e às resistências, à precarização do trabalho docente e à qualidade na modalidade. Essa etapa permitiu delimitar o problema, situar a pesquisa no debate da área e identificar as categorias analíticas que orientam a tese.

Na sequência, foi aplicado um questionário virtual a docentes vinculados a IPES com ou sem experiência na EaD. Esse instrumento possibilitou reunir dados quantitativos e respostas discursivas sobre percepções, condições de trabalho e aspectos institucionais relacionados à modalidade.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes de IPES que, ao responder o questionário, se dispuseram a participar. As entrevistas permitiram aprofundar questões identificadas no questionário e examinar, com maior densidade, experiências, interpretações e contradições presentes na institucionalização da modalidade.

Essas etapas foram realizadas por meio da triangulação metodológica, que permitiu relacionar a literatura, os dados do questionário e as narrativas das entrevistas. A análise dos dados foi realizada de forma integrada, considerando os resultados da revisão sistemática de literatura, do questionário e das entrevistas. Esse procedimento permitiu identificar aproximações, diferenças e contradições entre as diferentes fontes de dados e compreender como esses elementos se manifestam no processo de institucionalização da Educação a Distância nas universidades públicas.

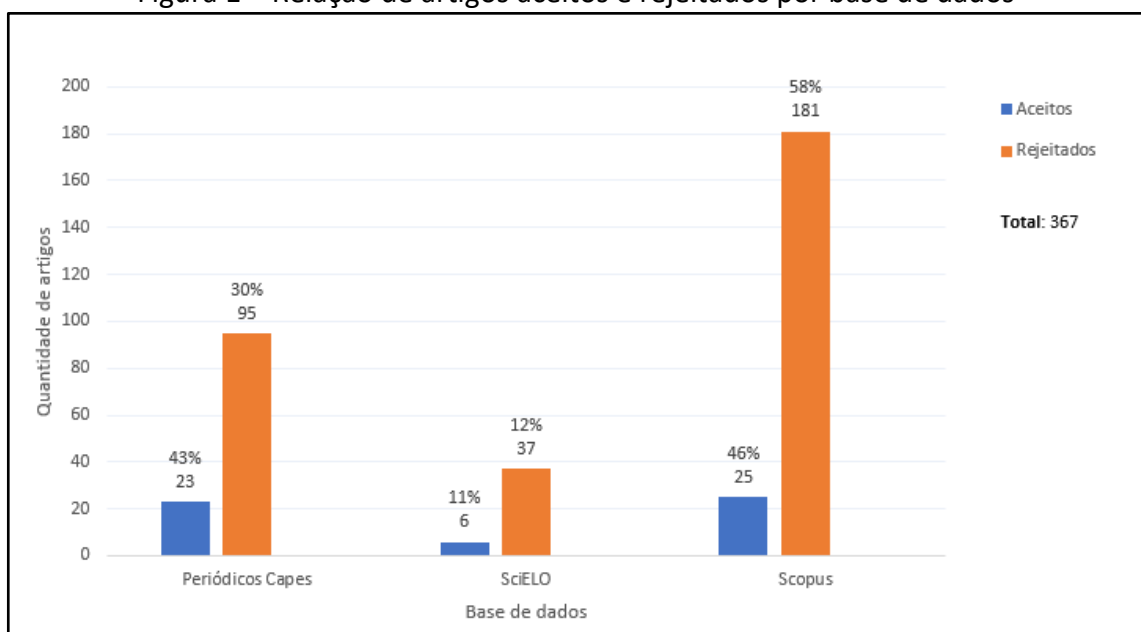
### 2.3. Revisão sistemática de literatura

A revisão sistemática de literatura (RSL) compôs o percurso metodológico desta investigação como procedimento destinado ao mapeamento e à análise da produção acadêmica sobre institucionalização da EaD, preconceito, resistência, precarização do trabalho docente e qualidade na modalidade. Sua condução seguiu o roteiro proposto por Mill (2023), que organiza a revisão em etapas de planejamento, condução e documentação, com definição prévia de protocolo, critérios de seleção e procedimentos de análise.

A operacionalização desse processo apoiou-se na proposta de Maurício e Mill (2025), que orientam o uso da plataforma *Parsifal* como ferramenta de registro, filtragem e organização das etapas da revisão. Essa escolha permitiu organizar de forma sistemática e transparente o processo de busca, seleção e categorização dos estudos.

A busca foi realizada nas bases *SciELO*, Periódicos Capes e *Scopus*, considerando o período de 2015 a 2025. Foram utilizados descritores relacionados à institucionalização da EaD, incluindo termos como “institucionalização da EaD”, “Educação a Distância”, “preconceito na EaD”, “resistência docente”, “precarização do trabalho docente” e “qualidade na Educação a Distância”, utilizados de forma isolada e combinada. A Figura 1 apresenta a distribuição dos artigos aceitos e rejeitados por base de dados.

Figura 1 – Relação de artigos aceitos e rejeitados por base de dados



Fonte: elaboração própria a partir dos dados da RSL (2026).

Os critérios de inclusão consideraram estudos publicados em português, com foco na Educação Superior pública e que abordassem diretamente o processo de institucionalização da EaD ou temas relacionados aos eixos investigados nesta tese. Foram excluídos trabalhos que não dialogavam com o objeto da pesquisa, duplicados entre bases ou que não apresentavam acesso ao texto completo. Esses critérios foram definidos previamente, conforme estabelecido por Mill (2023), assegurando consistência na seleção dos estudos.

A realização da RSL possibilitou identificar padrões, lacunas e disputas presentes na produção recente sobre EaD nas IPES. Seus resultados também constituíram referencial teórico para a triangulação metodológica desenvolvida nos capítulos seguintes, orientando o diálogo entre literatura, dados do questionário e entrevistas. O detalhamento do protocolo, das etapas de busca, dos critérios adotados e dos resultados da revisão sistemática é apresentado no Capítulo 3, no qual essa etapa passa a compor o corpus analítico da tese.

#### **2.4. Questionário**

A pesquisa contou com a aplicação de questionário virtual dirigido a docentes vinculados a IPES com atuação ou não na EaD. Reunii 42 questões, distribuídas entre perguntas fechadas, voltadas ao levantamento de informações sobre perfil profissional, vínculo institucional, tempo de atuação e condições de trabalho, e perguntas abertas, destinadas ao registro de percepções e experiências dos participantes. Antes da aplicação definitiva, o questionário passou por validação de conteúdo com especialistas da área e por pré-teste com um grupo reduzido de docentes e estudantes de pós-graduação pertencentes ao Grupo Horizonte (UFSCar), com o objetivo de verificar clareza, pertinência e funcionamento do instrumento.

O questionário foi disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms* e divulgado a uma base de 10.817 endereços eletrônicos institucionais de docentes e coordenadores de cursos, organizada com apoio do sistema *Mailman*. O formulário permaneceu aberto por 30 dias, com envio inicial e reenvio de lembrete aos não respondentes, resultando em 245 respostas válidas. Participaram docentes sem experiência na EaD e docentes com diferentes formas de inserção na modalidade, incluindo docentes formadores, docentes que exerceram funções de tutores e docentes envolvidos na gestão ou coordenação de cursos. Também

foram consideradas diferenças de tempo de experiência, área de atuação e vínculo institucional. O perfil dos participantes do questionário virtual é apresentado na Tabela 1.

Conforme mostra a Tabela 1, o grupo de respondentes foi composto, em sua maior parte, de mulheres (54%), com concentração nas faixas etárias de 41 a 50 anos (31%) e de 51 a 60 anos (35%). Houve maior presença de docentes vinculados a instituições da região Sudeste (45%), seguida pelas regiões Sul (18%) e Centro-Oeste (17%). Também se observa um perfil acadêmico com alta titulação, com maior número de doutores (55%) e pós-doutores (35%). Além disso, boa parte dos participantes declarou já ter atuado como docente na EaD (71%), o que reforça o peso de experiências diretamente ligadas à modalidade no conjunto das respostas.

Tabela 1 – Perfil dos participantes do questionário virtual (n = 245)

Variável	Categoria	N	%
<b>Sexo</b>	Feminino	131	54
	Masculino	113	46
	Prefiro não dizer	1	0,4
<b>Faixa etária</b>	Até 40 anos	30	12
	41 a 50 anos	76	31
	51 a 60 anos	85	35
	60 anos ou mais	54	22
<b>Região da instituição</b>	Norte	22	9
	Nordeste	27	11
	Centro-Oeste	42	17
	Sudeste	109	45
	Sul	44	18
	Não identificado	1	0,4
<b>Maior titulação acadêmica</b>	Especialização/Pós-graduação lato sensu	2	0,8
	Mestrado	21	9
	Doutorado	136	55
	Pós-doutorado	86	35
<b>Experiência com a EaD</b>	Sim, já atuei como docente da EaD	175	71
	Não, nunca atuei na EaD na minha instituição	70	29

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Os dados quantitativos foram organizados em tabelas e gráficos, possibilitando a identificação de padrões de resposta. As respostas abertas compuseram o material qualitativo da pesquisa e foram examinadas em relação às demais fontes do estudo. Na seção seguinte, são apresentadas as entrevistas semiestruturadas, utilizadas como procedimento complementar ao questionário, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir das experiências e interpretações dos docentes.

## 2.5. Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como procedimento complementar ao questionário, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados e captar aspectos que dificilmente apareceriam apenas por meio de respostas escritas. Gil (2024) assinala que a entrevista constitui uma forma de interação em que o pesquisador busca informações relevantes, e o participante apresenta-se como fonte desses dados. Minayo (2012) destaca sua importância nas pesquisas qualitativas por possibilitar o acesso a percepções, significados e interpretações produzidos em contextos sociais específicos. A flexibilidade desse tipo de entrevista permitiu manter um eixo comum entre os participantes e, ao mesmo tempo, explorar experiências, exemplos e interpretações formulados a partir de trajetórias distintas.

O perfil dos participantes das entrevistas semiestruturadas é apresentado na Tabela 2, que reúne informações sobre instituição, região, gênero, faixa etária e experiência com a Educação a Distância.

Tabela 2 – Perfil dos participantes das entrevistas semiestruturadas

Instituição	Região	Gênero	Faixa etária	Experiência com a EaD
IFSP	Sudeste	Feminino	40 a 50 anos	Com experiência
UFLA	Sudeste	Masculino	30 a 40 anos	Com experiência
UFSCar	Sul	Feminino	50 a 60 anos	Com experiência
UFSCar	Sudeste	Masculino	40 a 50 anos	Com experiência
UNIFEI	Sudeste	Feminino	40 a 50 anos	Com experiência
UFV	Sudeste	Feminino	40 a 50 anos	Sem experiência
IFRN	Nordeste	Feminino	50 a 60 anos	Com experiência
UFRJ	Sudeste	Masculino	40 a 50 anos	Com experiência
UFABC	Sudeste	Masculino	50 a 60 anos	Com experiência
UFG	Centro-Oeste	Feminino	40 a 50 anos	Com experiência
UNITINS	Norte	Masculino	30 a 40 anos	Com experiência
UFRJ	Sudeste	Masculino	50 a 60 anos	Com experiência
UnB	Centro-Oeste	Masculino	40 a 50 anos	Com experiência
IFPE	Nordeste	Masculino	40 a 50 anos	Sem experiência

Fonte: elaboração própria a partir dos dados das entrevistas (2026).

Conforme mostra a Tabela 2, participaram das entrevistas 14 docentes de instituições públicas de diferentes regiões do país, com predominância do Sudeste (n = 8). Também houve participação de docentes do Nordeste (n = 2), Centro-Oeste (n = 2), Sul (n = 1) e Norte (n = 1). Essa distribuição resultou da adesão voluntária dos respondentes do questionário que manifestaram interesse em conceder entrevista, complementada por convites enviados por

e-mail e WhatsApp. Como não houve retorno suficiente para ampliar de forma mais equilibrada a distribuição regional, a composição do grupo expressa as condições de acesso aos participantes.

Em relação ao gênero, participaram 8 homens e 6 mulheres. Quanto à faixa etária, houve maior concentração entre 40 e 50 anos ( $n = 8$ ), seguida pelos grupos entre 50 e 60 anos ( $n = 4$ ) e entre 30 e 40 anos ( $n = 2$ ). No que se refere à experiência com a EaD, 12 participantes declararam já ter atuado na modalidade, enquanto 2 informaram não possuir experiência direta. Assim, o conjunto das entrevistas reuniu docentes com trajetórias distintas, mas com forte presença de participantes que conhecem a modalidade por vivência direta, o que deu maior consistência às análises desenvolvidas neste estudo. Os dois participantes sem experiência direta contribuíram de forma complementar, mas em número insuficiente para constituir um eixo próprio de análise.

O roteiro de entrevista foi elaborado com base nas categorias da pesquisa, nos descritores definidos na RSL e nos objetivos da tese. Foram incluídos temas como trajetória profissional, inserção institucional da modalidade, manifestações de preconceito, resistência, condições de trabalho docente e percepções sobre a qualidade da Educação a Distância. As perguntas foram formuladas de modo a favorecer respostas reflexivas e narrativas, preservando a possibilidade de aprofundamento ao longo da conversa.

As entrevistas foram realizadas virtualmente, por meio de plataformas de videoconferência, o que possibilitou a participação de docentes de diferentes regiões do país. Antes de sua realização, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com informações sobre os objetivos do estudo, a confidencialidade dos dados e o direito de desistência. As entrevistas foram gravadas mediante autorização expressa e, posteriormente, transcritas, de modo a assegurar fidelidade ao material produzido e viabilizar sua análise.

O tratamento das entrevistas baseou-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2017), considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse procedimento permitiu examinar as falas em relação às categorias da pesquisa e identificar elementos surgidos do próprio conjunto de depoimentos. As entrevistas foram examinadas juntamente do questionário e da RSL. Na seção seguinte, são apresentados os procedimentos de tratamento e análise dos dados, com destaque para a triangulação metodológica adotada na pesquisa.

## 2.6. Tratamento e análise dos dados

O tratamento e a análise dos dados foram realizados por meio da combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos, em consonância com a perspectiva epistemológica da pesquisa. Os dados provenientes do questionário foram organizados por meio de estatística descritiva, com uso de tabelas e gráficos, permitindo identificar padrões de resposta e distribuições entre os participantes. As respostas abertas foram tratadas como material qualitativo e examinadas em conjunto com as entrevistas.

A análise qualitativa baseou-se na análise de conteúdo, conforme Bardin (2017), considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise envolveu a leitura e organização do corpus. Na etapa de exploração, foram realizadas a codificação e a categorização das unidades de registro, tomando como referência as categorias analíticas da pesquisa. O tratamento dos resultados consistiu na interpretação das informações com base no referencial teórico, nas categorias analíticas da pesquisa e nos objetivos do estudo.

Na leitura qualitativa da categoria “preconceito e resistência”, o referencial freireano orienta a interpretação das falas e respostas abertas, especialmente no exame de manifestações ligadas à conscientização, ao diálogo, ao medo da liberdade e às formas de adaptação passiva a relações já instituídas. Com isso, a análise busca distinguir críticas dirigidas às condições de oferta da EaD de posicionamentos que apenas reproduzem preconceitos e hierarquias já estabelecidas no interior da universidade.

A análise dos dados foi conduzida por meio do exame conjunto de diferentes fontes e tipos de dados. Santos *et al.* (2020) compreendem a triangulação como estratégia que permite apreender um mesmo fenômeno a partir de diferentes ângulos, conferindo maior credibilidade, confiabilidade e rigor metodológico à pesquisa qualitativa. Tuzzo e Braga (2016) ressaltam que esse procedimento amplia as possibilidades de compreensão e interpretação do objeto investigado. Creswell e Creswell (2021) destacam que a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas favorece uma compreensão mais ampla do fenômeno, enquanto Marconi e Lakatos (2017) assinalam o caráter complementar desses procedimentos. Minayo e Costa (2019), por sua vez, lembram que a análise qualitativa permite apreender significados e interpretações que ultrapassam os dados numéricos.

Nesta pesquisa, foram considerados de forma conjunta os resultados da RSL, do questionário e das entrevistas semiestruturadas. O exame desses materiais permitiu identificar aproximações, diferenças e relações entre a produção acadêmica, os dados quantitativos e as narrativas dos participantes. A análise buscou compreender como preconceito e resistência, precarização do trabalho docente e qualidade na EaD se relacionam na institucionalização da modalidade nas IPES, situando os dados empíricos nas condições institucionais e nas experiências docentes. Na seção seguinte, são apresentados os procedimentos adotados no uso de ferramentas de inteligência artificial na pesquisa e na redação da tese, em conformidade com as orientações do CNPq.

## **2.7. Protocolo de uso de inteligência artificial na pesquisa e na redação**

O desenvolvimento desta investigação contou com o uso pontual de ferramentas de inteligência artificial como apoio à sistematização de materiais e revisão textual. Foram utilizados, de forma complementar, o *Gemini* e o *NotebookLM* (Google) e o *ChatGPT* (OpenAI), sempre como recursos de apoio e sem substituição do trabalho intelectual do pesquisador.

O uso dessas ferramentas ocorreu de acordo com as diretrizes de integridade científica estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), conforme a Portaria nº 2.664/2026, que determina a obrigatoriedade de declaração do uso de inteligência artificial e a responsabilidade integral do pesquisador pelo conteúdo produzido (CNPq, 2026).

As ferramentas de inteligência artificial foram empregadas como instrumentos auxiliares. Todas as decisões teóricas, metodológicas, analíticas e de redação permaneceram sob responsabilidade do pesquisador, que assume integralmente a autoria, a coerência e a consistência do texto.

Desse modo, o uso desses recursos teve caráter estritamente auxiliar, com o objetivo de assegurar transparência quanto aos procedimentos adotados e resguardar a responsabilidade autoral do pesquisador sobre o conteúdo da tese, em conformidade com os princípios de integridade, autoria e responsabilidade acadêmica, conforme exigido pelas normativas vigentes.

## 2.8. Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa com seres humanos, respeitando os direitos dos participantes e assegurando a confidencialidade das informações.

O estudo foi submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 7.038.950, atendendo às exigências estabelecidas para investigações envolvendo coleta de dados com participantes. Todos os docentes que participaram da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, os possíveis riscos e benefícios, bem como sobre o direito de recusar ou interromper sua participação a qualquer momento. O documento encontra-se apresentado nos apêndices da tese.

A participação foi voluntária, sem qualquer tipo de remuneração ou vínculo institucional que implicasse obrigatoriedade. Foi garantido o anonimato dos participantes, sendo suprimidas quaisquer informações que possibilitassem sua identificação nas etapas de análise e apresentação dos resultados.

Os dados coletados por meio do questionário e das entrevistas foram armazenados em ambiente digital seguro, com acesso restrito ao pesquisador. As gravações das entrevistas foram utilizadas exclusivamente para fins de transcrição e análise, sendo preservadas as identidades dos participantes.

No tratamento e na divulgação dos resultados, buscou-se respeitar a integridade das falas e das informações fornecidas, evitando distorções ou exposições indevidas. A utilização dos dados ocorreu exclusivamente para fins acadêmicos, no âmbito deste trabalho.

Por fim, este capítulo apresentou a perspectiva epistemológica da pesquisa, os procedimentos de produção dos dados e os modos de análise adotados ao longo da investigação. Também descreveu as etapas do estudo, compostas de RSL, questionário virtual e entrevistas semiestruturadas, bem como os cuidados éticos observados na condução da pesquisa. No capítulo seguinte, são apresentados o protocolo, os resultados e a discussão da RSL.

**CAPÍTULO 3**  
**PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR:**  
**UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

Este capítulo apresenta a revisão sistemática de literatura (RSL) realizada com o objetivo de mapear e analisar criticamente a produção científica no período de 2015 a 2025, sobre preconceito, resistência, precarização do trabalho docente e qualidade na institucionalização da Educação a Distância (EaD) nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Essa RSL examina como essas categorias vêm sendo abordadas na literatura, identificando tendências predominantes, limites analíticos e lacunas que ainda demandam aprofundamento.

A institucionalização da EaD é compreendida como o processo de incorporação orgânica da modalidade às estruturas acadêmicas e administrativas das universidades (Velo; Mill, 2022). A institucionalização da EaD envolve a ampliação de vagas, a oferta de cursos e, sobretudo, sua integração efetiva à vida institucional, superando sua condição de prática paralela ou dependente de programas induzidos.

A literatura aponta que preconceitos e resistências persistem no interior das IPES, frequentemente associados à hierarquização simbólica entre modalidades e a questionamentos sobre a qualidade da EaD (Franco, 2024; Quiroga *et al.*, 2024). Soma-se a isso a precarização do trabalho docente, especialmente vinculada ao modelo de financiamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que mantém parte significativa da oferta em bases instáveis, repercutindo diretamente no reconhecimento institucional da modalidade (Velo; Mill, 2025). Em paralelo, estudos sobre a institucionalização da EaD indicam que sua incorporação às estruturas universitárias depende de condições institucionais efetivas, como infraestrutura, amparo e engajamento, sem as quais a modalidade tende a permanecer em posição secundária no interior da universidade (Cruz; Lima; Moreira, 2024).

Essas dimensões aparecem de forma imbricada na produção científica e ajudam a compreender os impasses da institucionalização da EaD nas IPES. A revisão foi conduzida a

partir de um protocolo previamente definido, com critérios explícitos de busca, seleção e análise dos estudos, assegurando rigor metodológico na sistematização do corpus analisado. Diante disso, esta RSL busca responder à seguinte questão: como a literatura tem abordado preconceito, resistência, precarização do trabalho docente e qualidade no processo de institucionalização da EaD nas IPES? Todavia, esta RSL tem por objetivo mapear e analisar criticamente essa produção, identificando tendências, lacunas e potencialidades para aprofundamento teórico.

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar, a *posteriori*, três categorias recorrentes na produção científica sobre a institucionalização da EaD nas IPES: preconceito e resistência, precarização do trabalho docente e qualidade na EaD. A identificação dessas categorias ocorreu por meio dos procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2017), em diálogo com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, orientando a organização e a discussão dos resultados deste capítulo.

### **3.1. Abordagem teórica do tema**

A institucionalização pode ser compreendida como o processo pelo qual práticas, valores e procedimentos são incorporados à cultura institucional, adquirindo reconhecimento e formalização (Ferreira; Mill, 2013; Lima; Cruz, 2022). No caso da Educação a Distância, esse processo pode ser compreendido como um movimento histórico marcado por disputas entre diferentes concepções de educação, formas de organização do trabalho docente e interesses institucionais. Assim, a institucionalização ocorre em meio a embates relacionados a reconhecimento acadêmico, financiamento, condições de trabalho e definição de qualidade (Velo; Mill, 2022; Franco, 2024).

Nesse contexto, a incorporação orgânica da EaD depende de condições institucionais efetivas, de políticas permanentes e de níveis diferenciados de desenvolvimento institucional, e a ausência desses elementos mantém a modalidade vulnerável à descontinuidade e associada a obstáculos como resistência docente, dificuldades organizacionais e evasão discente (Ferreira; Carneiro, 2015; Nascimento; Vieira, 2016; Lima; Cruz, 2022). Desse modo, a institucionalização da EaD pode ser compreendida como um processo contraditório, no qual sua incorporação às IPES ocorre simultaneamente à produção de resistências, precarização e hierarquizações entre modalidades (Chaquime *et al.*, 2025; Cruz; Lima; Moreira, 2024).

A institucionalização da EaD é um processo gradual e socialmente construído, que envolve desafios históricos, culturais e organizacionais para que a modalidade seja reconhecida como legítima e de qualidade (Veloso; Mill, 2022; Chaquime *et al.*, 2025). A ausência de políticas institucionais permanentes fragiliza essa trajetória, mantendo a EaD dependente de iniciativas pontuais e vulnerável à descontinuidade. Nascimento e Vieira (2016) indicam que, sem incorporação institucional consistente, surgem obstáculos como resistência docente, dificuldades organizacionais e evasão discente. Soma-se a isso a precarização das estruturas e do trabalho docente, que reforça questionamentos sobre sua legitimidade (Lima; Cruz, 2022).

Esse processo é influenciado por fatores endógenos, relacionados às adaptações e estratégias internas da própria instituição, e por fatores exógenos, decorrentes de pressões do campo organizacional (Chaquime *et al.*, 2025). O Sistema UAB, criado em 2006, ampliou o acesso ao Ensino Superior público e impulsionou a oferta de cursos a distância. Contudo, a dependência de editais e programas de fomento frequentemente descontinuados dificulta a institucionalização da EaD, mantendo-a em posição secundária (Lima; Cruz, 2022).

No campo educacional, mudanças tendem a gerar resistência (Belloni, 2009). A EaD, ao ser introduzida em instituições historicamente presenciais, é percebida como inovação que provoca estranhamento e tensiona práticas consolidadas (Veloso; Mill, 2022). O preconceito e a resistência decorrem de fatores inter-relacionados que afetam o reconhecimento acadêmico da modalidade no meio acadêmico.

A fragilidade orçamentária da EaD e a ausência de financiamento próprio comprometem sua institucionalização (Cruz; Lima; Moreira, 2024). Parte da resistência sustenta-se na percepção de que a EaD possui qualidade inferior ou constitui via facilitada para obtenção de diplomas (Nascimento; Vieira, 2016). A vinculação a modelos tradicionais de ensino dificulta a aceitação das transformações nas formas de ensinar e aprender (Marchisotti *et al.*, 2022). Além disso, disputas internas por recursos e desconhecimento das especificidades da modalidade alimentam hierarquizações simbólicas entre presencial e a distância (Veloso; Mill, 2022).

A precarização do trabalho docente, marcada por vínculos instáveis, acúmulo de funções e ausência de carreira estruturada, impacta diretamente a percepção sobre a EaD. A insuficiência de formação específica para atuação na EaD contribui para insegurança pedagógica e resistência à sua incorporação. Experiências fragilizadas e ausência de

parâmetros consolidados de qualidade reforçam visões estigmatizadas sobre a EaD (Marchisotti *et al.*, 2022). Desse modo, institucionalização, resistência, precarização e qualidade apresentam-se como elementos ligados entre si que explicam as dificuldades de institucionalização da EaD nas IPES. A seguir, a próxima seção aborda os caminhos metodológicos da pesquisa.

### 3.2. Caminhos metodológicos

Este estudo adotou a RSL como estratégia de investigação, entendida como procedimento rigoroso e transparente de identificação, seleção e análise da produção científica. O percurso metodológico seguiu as três fases propostas por Mill (2023), conforme ilustra a Figura 2.



Fonte: elaboração própria (2026), a partir de Mill (2023).

Na fase de planejamento, delimitou-se como objetivo compreender os fatores que favorecem ou dificultam a institucionalização da EaD nas IPES brasileiras. A pergunta de pesquisa formulada foi: Quais fatores impulsionam e quais dificultam o processo de institucionalização da EaD nas IPES? Para organizar e registrar as etapas do protocolo, utilizou-se a ferramenta Parsif.al, que permite sistematizar critérios de busca, inclusão e exclusão, além de documentar o processo de seleção, conforme Maurício e Mill (2025).

Os descritores foram definidos a partir das categorias centrais do estudo, incluindo institucionalização, Educação a Distância, preconceito, resistência e precarização, bem como seus respectivos sinônimos, e encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Descritores utilizados na fase de planejamento da pesquisa

Bloco 01	Bloco 02	Bloco 03	Bloco 04	Bloco 05
INSTITUCIONALIZAÇÃO	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	RESISTÊNCIA	PRECONCEITO	PRECARIZAÇÃO
Incorporação	Ensino a distância	Oposição	Prejulgamento	Fragilização
Implementação	Educação On-line			Sucateamento

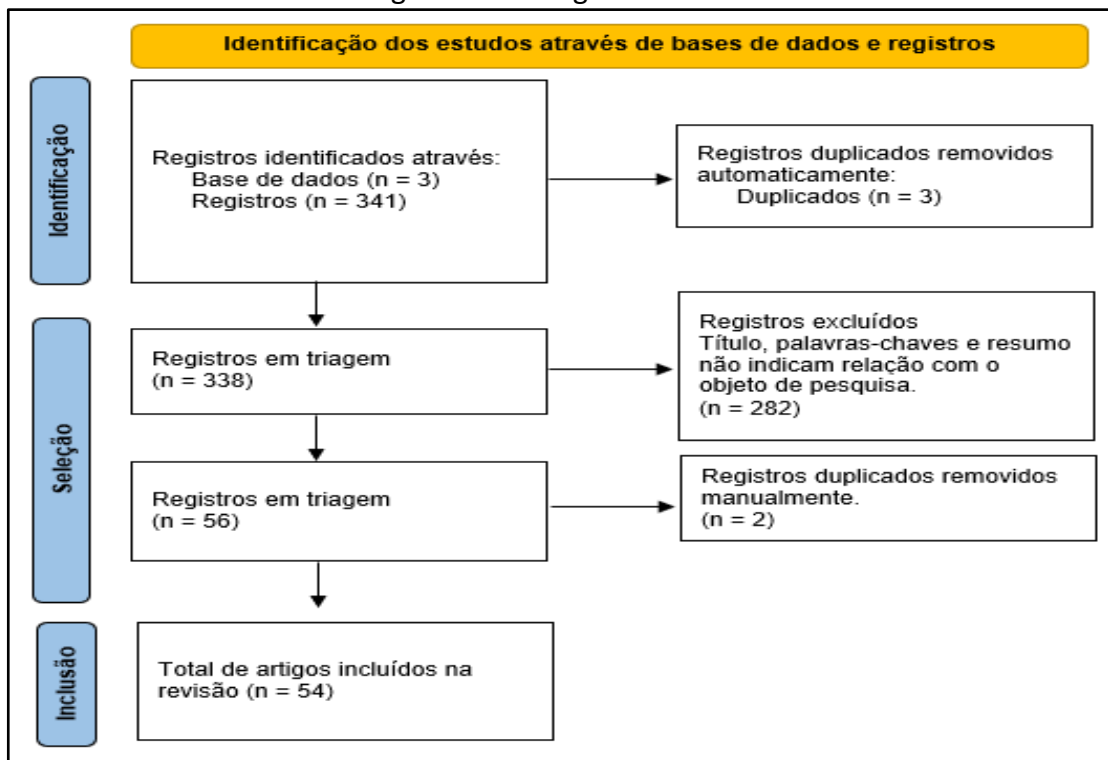
Fonte: elaboração própria (2026).

Ainda na fase de planejamento, definiu-se o protocolo da pesquisa com a estratégia de busca operacionalizada por meio de *string* booleana aplicada nos campos de título, resumo e palavras-chave, conforme orientações metodológicas para RSL (Galvão; Pansani; Harrad, 2015; Mill, 2023). A expressão utilizada foi (“Educação a Distância” OR “EaD” OR “Ensino a Distância” OR “educação online”) AND (“Institucionalização” OR “implementação” OR “incorporação” OR “precarização” OR “preconceito” OR “resistência” OR “oposição”), com ajustes técnicos conforme as especificidades de cada base.

As buscas foram realizadas entre março e abril de 2025 nas bases Periódicos Capes, SciELO e Scopus. Na Capes e na SciELO, aplicou-se a *string* original, resultando em 95 e 37 registros brutos, respectivamente; na Scopus, a busca foi adaptada com filtros por área (Ciências Sociais), tipo de documento (artigos) e recorte temporal (2015-2025), retornando 181 registros. Foram incluídos artigos publicados entre 2015 e 2025, em língua portuguesa, na área da educação e afins, que abordassem a EaD no contexto do Ensino Superior público brasileiro e apresentassem aderência temática nos campos pesquisados. Excluíram-se estudos sem relação direta com o objeto, duplicados, de literatura cinzenta e pesquisas referentes a contextos não vinculados às IPES. O protocolo foi submetido a teste-piloto no Parsif.al, com ajustes pontuais para aprimorar a estratégia de busca.

Na fase de condução, aplicaram-se os critérios definidos, com remoção de duplicatas e leitura de títulos, resumos e palavras-chave. Foram eliminados 282 estudos sem aderência ao tema, resultando em um corpus final de 54 artigos. O fluxo de identificação, triagem e inclusão foi registrado conforme o protocolo Prisma (Galvão; Pansani; Harrad, 2015).

Figura 3 – Fluxograma Prisma



Fonte: elaboração própria (2026).

A análise dos textos selecionados foi realizada por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2017), compreendendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com organização dos dados segundo as categorias definidas na pesquisa. Os resultados da RSL foram posteriormente examinados em conjunto com os dados empíricos desta tese, contribuindo para fundamentar as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes. Os textos selecionados podem ser conferidos no Anexo A.

### 3.3. Documentação da RSL: resultados e discussão

A fase de documentação desta RSL consistiu na sistematização dos resultados obtidos, organizando-os conforme as categorias que orientam esta pesquisa. Buscou-se identificar como o preconceito e a resistência à EaD se relacionam com o debate sobre sua institucionalização nas IPES brasileiras.

Os estudos selecionados concentram-se na institucionalização da EaD nas IPES, destacando a relevância da UAB como política pública voltada à democratização do acesso ao Ensino Superior. Contudo, os autores também revelam que a dependência da UAB pode

acentuar a precarização das condições de trabalho docente, dificultando a institucionalização da modalidade (Veloso; Mill, 2022, Pimenta; Rosso; Sousa 2019; Hernandez, 2017; Arruda; Arruda, 2015; Kato; Alves, 2025; Moraes; Nascimento Rêgo, 2015; Goulart; Silva; Ferreira, 2020; Vieira, 2017).

Os estudos também indicam que a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) não garante, por si só, inovação pedagógica ou qualidade acadêmica. Na ausência de políticas institucionais consistentes de formação docente e investimento estrutural, a mediação tecnológica tende a reproduzir práticas tradicionais ou intensificar a sobrecarga de trabalho. Nesse contexto, persistem preconceitos associados à ideia de inferioridade acadêmica e desconfiança quanto à qualidade dos cursos ofertados.

Parte significativa da literatura distingue a EaD do ensino remoto emergencial (ERE) implementado durante a pandemia de Covid-19. O ERE foi marcado por improvisação e intensificação do trabalho docente, não podendo ser tomado como referência para avaliar a EaD estruturada e planejada (Veloso; Mill, 2024). A confusão entre essas experiências contribuiu para reforçar estigmas já existentes no ambiente universitário.

Do ponto de vista metodológico, predominam nos artigos abordagens qualitativas, especialmente entrevistas, grupos focais, questionários abertos e análise documental, com uso frequente da análise de conteúdo, estudos bibliométricos e revisões sistemáticas voltadas ao mapeamento da produção científica. De modo geral, os estudos apontam um cenário marcado pela ampliação da oferta de cursos, pela presença crescente das tecnologias digitais e pela forte influência de políticas públicas. Persistem, entretanto, desafios estruturais, como a precarização do trabalho docente, o preconceito institucional e a ausência de políticas formativas consistentes.

A análise das palavras-chave, representadas na Figura 4, confirma a centralidade de termos como institucionalização, trabalho docente, precarização, qualidade e Universidade Aberta do Brasil. A recorrência desses vocábulos demonstra que o debate sobre a EaD está diretamente relacionado ao reconhecimento institucional da modalidade e às condições de sua oferta.



Nascimento e Vieira (2016), ao analisarem a institucionalização da EaD em uma universidade federal, indicam que a modalidade ainda é vista com resistência e descrédito, enfrentando entraves para se consolidar como prática institucional reconhecida.

Veloso e Mill (2022) e Marchisotti *et al.* (2022) identificam a persistência de conflitos internos e visões dicotômicas entre EaD e educação presencial, o que contribui para a manutenção de uma imagem de modalidade desqualificada. Em muitos casos, essas resistências associam-se a modelos de financiamento e gestão fragilizados, especialmente nos cursos vinculados ao Sistema UAB, cuja estrutura baseada em bolsas e fomento temporário reforça dúvidas quanto à qualidade e dificulta a integração orgânica da modalidade às estruturas universitárias (Arruda; Arruda, 2015; Veloso; Mill, 2022).

Ao analisar a institucionalização da EaD na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Nascimento e Vieira (2016) identificam três fatores que dificultam o processo: o esforço adicional exigido dos docentes, a fragilidade do fomento financeiro e a invisibilidade do papel da tutoria. Para os autores, a resistência está diretamente relacionada à cultura organizacional das IPES e às práticas institucionais que mantêm a modalidade em posição periférica. Segundo Nascimento e Vieira (2016), a análise dos elementos da cultura institucional permite identificar com maior precisão os desafios que comprometem a efetivação da institucionalização da EaD no Ensino Superior.

Ainda sobre a experiência da UFRN, Morais, Nascimento e Rêgo (2015) registram manifestações explícitas de preconceito no interior da instituição, incluindo a utilização da expressão “enganação a distância”. Essa denominação revela uma visão que associa aprendizagem exclusivamente à presença física e desconsidera as possibilidades formativas mediadas por tecnologias. Essa percepção reforça um imaginário institucional que valoriza mais a educação tradicional presencial e contribui para a disseminação de preconceitos contra a modalidade a distância.

Lima, Alonso e Moreira (2024) destacam diferenças entre as políticas públicas destinadas à educação presencial e à EaD. Para os autores, a ausência de regulamentação consistente e a fragilidade na organização didático-pedagógica da modalidade resultam em uma organização institucional que compromete sua incorporação.

As condições de trabalho também aparecem como fator estrutural de resistência. Pimenta, Rosso e Sousa (2019) demonstram que técnicos e tutores vinculados ao Sistema UAB enfrentam vínculos instáveis, baixa valorização e exclusão da vida universitária, o que limita

sua identificação com o projeto pedagógico da EaD e reforça o estigma da modalidade como inferior.

Além das dimensões institucionais, os estudos apontam uma resistência pedagógica associada à identidade profissional docente. Pesquisas de Meireles *et al.* (2017), Silva, Costa e Bizarria (2016) e Marchisotti *et al.* (2022) indicam que muitos professores resistem ao uso de tecnologias digitais por receio de comprometer práticas consolidadas. Silva, Costa e Bizarria (2016) sintetizam essa resistência em três dimensões: cultura institucional, identidade profissional e reconhecimento social da EaD.

Assim, nos estudos analisados, as resistências à EaD aparecem sob pelo menos três formas, que se combinam no cotidiano das IPES. Há uma resistência simbólica, sustentada pela hierarquização entre modalidades e pela associação da EaD a menor prestígio acadêmico, produzindo estigmas que fragilizam seu reconhecimento (Veloso; Mill, 2022; Marchisotti *et al.*, 2022).

Há também uma resistência institucional, relacionada à falta de integração da modalidade às estruturas de decisão, ao financiamento instável e à desvalorização do trabalho de tutores e equipes, o que mantém a EaD em posição periférica (Nascimento; Vieira, 2016; Pimenta; Rosso; Sousa, 2019).

Por fim, identifica-se uma resistência pedagógica, ligada à identidade profissional docente e ao receio de deslocamento de práticas consolidadas, especialmente quando não há formação adequada e condições de trabalho compatíveis com a modalidade (Silva; Costa; Bizarria, 2016; Meirelles *et al.*, 2017).

O levantamento de Marchisotti *et al.* (2022), apresentado no Quadro 2, organiza 12 categorias de resistência a partir da análise de respostas abertas de participantes de pesquisa nacional. Entre os fatores identificados, estão: a desconfiança quanto à qualidade do ensino, a percepção de superficialidade dos conteúdos, a crença de que a EaD é mais fácil, a baixa interação, o desconhecimento sobre seu funcionamento e a defesa do modelo presencial. Esses elementos indicam que o preconceito e a resistência integram um conjunto de representações e práticas consolidadas no interior das instituições.

Quadro 2 – Categorias de resistência à EaD, segundo Marchisotti *et al.* (2022)

<b>Categoria</b>	<b>Fator de resistência</b>	<b>Principais causas</b>
<b>1. Qualidade do conteúdo</b>	Percepção de superficialidade e inadequação didática	Conteúdos genéricos, não adaptados à EaD, falta de atualização e de recursos multimídia
<b>2. Qualidade do ensino</b>	Suposta menor eficácia em comparação ao presencial	Cursos considerados mal estruturados, avaliação frágil e suspeita de fraude nas avaliações
<b>3. Credibilidade</b>	Falta de reconhecimento e prestígio institucional	Dúvidas sobre validade dos diplomas, processos avaliativos e qualidade geral
<b>4. Desconhecimento</b>	Falta de informação sobre o funcionamento da EaD	Desconhecimento de metodologias, ferramentas, resultados e características da modalidade
<b>5. Facilidade</b>	Suposição de que a EaD é mais fácil e menos exigente	Crença de que há menor rigor, cobrança e esforço acadêmico
<b>6. Interação</b>	Percepção de isolamento e falta de contato entre alunos e docentes	Ausência de trocas, experiências e networking durante o processo de aprendizagem
<b>7. Divulgação</b>	Falta de divulgação dos resultados e potencialidades da EaD	Pouca visibilidade dos casos de sucesso, desempenho de alunos e reconhecimento institucional
<b>8. Resistência ao novo</b>	Recusa a mudanças e apego ao modelo tradicional	Resistência cultural, insegurança frente a inovações e falta de adaptação
<b>9. Enquadramento</b>	Percepção de que certos cursos não são adequados para EaD	Crença de que cursos de áreas que exigem laboratório ou práticas presenciais não podem ser ofertados a distância
<b>10. Comportamento discente</b>	Atitudes negativas e falta de comprometimento dos alunos	Problemas de disciplina, autogestão, foco e motivação entre estudantes da EaD
<b>11. Instituições</b>	Desconfiança em relação à seriedade das instituições ofertantes	Percepção de foco comercial e falta de compromisso com a qualidade do ensino
<b>12. Corporativismo</b>	Defesa do <i>status quo</i> por parte de setores da própria instituição	Ações de boicote interno, falta de formação docente em EaD e manutenção de privilégios do ensino presencial

Fonte: elaboração própria (2026) a partir de Marchisotti *et al.* (2022).

Em síntese, os estudos analisados indicam que o preconceito e a resistência à EaD se estruturam na cultura institucional das IPES, nas disputas por reconhecimento acadêmico e na manutenção de hierarquias entre modalidades. A percepção de inferioridade pedagógica, a defesa do modelo presencial e a desvalorização simbólica da EaD revelam um padrão de resistência que ultrapassa o plano discursivo.

Ao mesmo tempo, parte dessas resistências encontra respaldo nas próprias condições em que a modalidade foi implementada. A fragilidade das políticas institucionais, a

dependência de programas de fomento e a organização do trabalho docente em bases instáveis contribuem para alimentar a desconfiança e reforçar o preconceito. Assim, o preconceito também incide sobre as condições de realização da EaD, especialmente em relação às formas de organização e valorização do trabalho docente, tema que será aprofundado na seção seguinte.

### **3.3.2. Precarização do trabalho docente na EaD**

A precarização do trabalho docente na EaD nas IPES aparece de forma recorrente nos textos analisados. Dos 54 textos analisados, ao menos 10 tratam diretamente da precarização do trabalho docente, enquanto outros a abordam de forma transversal, como desdobramento das políticas educacionais recentes. Os estudos apontam vínculos frágeis, sobrecarga de funções, ausência de carreira estruturada, baixa remuneração e falta de reconhecimento institucional. Essas condições estão diretamente relacionadas ao modelo de funcionamento do Sistema UAB, que opera por meio de bolsas e contratos temporários, mantendo a EaD à margem da estrutura universitária formal.

O Sistema UAB é reconhecido como responsável pela expansão da EaD e pela ampliação do acesso ao Ensino Superior (Arruda; Arruda, 2015; Witeze Junior; Borges; Araújo, 2024). No entanto, também é apontado como elemento central da precarização. Como afirmam Veloso e Mill (2022, p. 10), “os problemas que perpassam o formato de custeio instituído pela UAB, atribuindo bolsas a docentes e tutores e, assim, precarizando o trabalho, também são decisivos nas contradições que alimentam os preconceitos e a resistência”.

Goulart, Silva e Ferreira (2020) demonstram que as atividades vinculadas à UAB não são incorporadas à carga horária regular dos docentes efetivos, sendo remuneradas por bolsas. Isso gera acúmulo de tarefas, intensificação do trabalho e ausência de garantias trabalhistas. Além disso, esse modelo enfraquece concursos públicos e consolida relações de trabalho instáveis.

Diversos autores relacionam esse processo à racionalidade neoliberal presente nas políticas educacionais contemporâneas, marcada por cortes orçamentários, mercantilização da educação e gestão por resultados (Amorim; Malanchen, 2021; Marfim; Pesce, 2019; Pimenta; Rosso; Sousa, 2019; Souza; Pedro; Santos, 2024). Nessa lógica, a EaD é utilizada como estratégia de expansão com menor custo, sem investimento proporcional em infraestrutura,

formação e valorização profissional. Marfim e Pesce (2019) apontam que o uso intensivo das TDICs pode ampliar o controle sobre o trabalho docente e reduzir sua autonomia, especialmente quando orientado por interesses econômicos. No mesmo sentido, Mendonça *et al.* (2019) afirmam que a ampliação de vagas sem financiamento adequado fragilizou as condições de trabalho nas IPES.

A organização do trabalho na EaD também é marcada pela divisão técnica das funções, característica que Mill (2014) denomina como polidocência. Para o autor, a polidocência refere-se à atuação de diferentes profissionais no processo formativo, com a distribuição de funções como planejamento, produção de material didático, mediação pedagógica e avaliação. Embora essa organização possa favorecer o trabalho colaborativo, ela também fragmenta o processo de ensino, uma vez que o professor responsável pela elaboração dos conteúdos frequentemente não é o mesmo que acompanha os estudantes.

Vasconcellos (2021, p. 116) afirma que a polidocência “retira do docente a autonomia sobre o processo do trabalho, intensifica a exploração da força de trabalho e dificulta a ação sindical”. Pasquali, Rodrigues e Lazzarotti Filho (2019) associam essa fragmentação a uma lógica taylorista fordista de separação das etapas do trabalho, reforçando a perda de unidade entre concepção e execução.

A confusão entre EaD e ERE também aparece com frequência na literatura analisada, especialmente após a pandemia. Diferentemente da EaD estruturada e planejada institucionalmente, o ERE foi uma medida contingencial, implementada sem reorganização adequada das condições de trabalho. Durante esse período houve intensificação significativa das atividades docentes, ampliação da jornada e acúmulo de tarefas. Witeze Junior, Borges e Araújo (2024, p. 11) afirmam que “o ensino remoto nada mais é que a precarização da EaD”, ao indicar a sobrecarga e os impactos sobre a formação.

Entretanto, a tentativa de estabelecer uma separação rígida entre essas experiências tende a produzir interpretações equivocadas, ao associar diretamente os limites das práticas emergenciais à própria EaD. As experiências ocorridas durante a pandemia passam a ser tomadas de forma generalizada, desconsiderando as condições em que foram realizadas. Com isso, a EaD é frequentemente avaliada a partir de práticas marcadas pela urgência, ausência de planejamento e limitações estruturais. Nesse movimento, a confusão entre EaD e ERE reforça leituras equivocadas já presentes no ambiente universitário, deslocando para a

modalidade problemas que se originam nas formas específicas de sua implementação em contexto de crise (Veloso; Mill, 2024).

Bastos e Lima (2019) relacionam a intensificação do trabalho docente na EaD à lógica expansionista que orienta a política educacional contemporânea, marcada pela ampliação acelerada de vagas sem o correspondente investimento em estrutura e carreira. Nessa perspectiva, a educação passa a ser tratada como mercadoria, priorizando metas quantitativas e redução de custos. Essa dinâmica incide diretamente sobre as condições de trabalho na modalidade, reforçando vínculos precários e sobrecarga. Como alerta Vieira (2017), o direito social à educação não pode ser afirmado à custa do direito ao trabalho digno, sob pena de naturalizar a deterioração das condições docentes em nome da expansão do acesso.

A ausência de política institucional consistente para a EaD é apontada em diferentes contextos. Na Universidade de Brasília, Pimenta, Rosso e Sousa (2019) observam precariedade e rotatividade de tutores e técnicos. Hernandez (2017) destaca que os cursos da UAB não integram o orçamento institucional, o que impede a contratação de servidores efetivos e reforça a posição secundária da modalidade.

Na Universidade Federal do Pará, Kato e Alves (2025) demonstram que o modelo baseado na UAB implicou substituição de concursos por contratos flexíveis, apartando a EaD do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Situação semelhante é observada no Consórcio Cederj, em que tutores atuam como bolsistas, sem vínculo empregatício e sem direitos trabalhistas básicos (Assumpção; Castro; Chrispino, 2018).

Souza e Cavalcante (2021) destacam que o tutor exerce funções pedagógicas essenciais, como acompanhamento e mediação. Entretanto, muitas dessas atribuições não são reconhecidas formalmente. Pimenta, Rosso e Sousa (2019) apontam que os tutores enfrentam condições críticas de trabalho. Mattar *et al.* (2020) defendem que, diante das responsabilidades assumidas, os tutores deveriam ser reconhecidos como docentes. Arruda e Arruda (2015, p. 330) afirmam que no Sistema UAB “não há qualquer garantia trabalhista ou forma de contrato que estabeleça vínculos institucionais aos profissionais”.

Os estudos indicam que a precarização do trabalho docente na EaD é parte constitutiva do modelo de expansão adotado no país, especialmente via Sistema UAB. A ampliação do acesso ocorreu sob um formato que dissocia a modalidade das estruturas permanentes das

universidades, mantendo docentes e tutores em vínculos frágeis e periféricos. Essa condição produz intensificação do trabalho, rotatividade e ausência de pertencimento institucional.

Ademais, a precarização do trabalho docente na EaD também interfere na identidade profissional, na qualidade da mediação pedagógica e no próprio reconhecimento da modalidade. Ao operar com financiamento instável, bolsas temporárias e fragmentação das funções docentes, o modelo contribui para alimentar desconfianças internas e reforçar preconceitos já existentes. É nesse ponto que a discussão sobre qualidade ganha centralidade, pois as condições de trabalho e a forma de organização institucional incidem diretamente sobre a concepção e a materialização da qualidade na modalidade.

### **3.3.3. Qualidade na Educação a Distância**

A qualidade constitui um dos principais pontos de tensão no processo de institucionalização da EaD nas IPES, aparecendo de forma recorrente na literatura e sendo abordada diretamente em 19 dos 54 estudos analisados. Essa discussão ocorre em um contexto de disputa em que a modalidade ainda é vista com desconfiança e submetida a questionamentos sobre sua qualidade formativa, frequentemente associada à ideia de menor rigor acadêmico e à percepção de que constitui um caminho mais fácil para a obtenção de diploma (Nascimento; Vieira, 2016; Marchisotti *et al.*, 2022).

Parte da resistência interna à EaD sustenta-se nessas interpretações, que tensionam seu reconhecimento no interior da universidade. Ao mesmo tempo, a literatura indica que a própria institucionalização constitui condição para assegurar continuidade e qualidade à modalidade, evidenciando que a institucionalização da EaD depende de sua incorporação às estruturas institucionais e de condições efetivas de funcionamento (Velo; Mill, 2023). Nesse sentido, a qualidade deixa de ser apenas um atributo técnico e passa a expressar disputas mais amplas sobre o lugar da EaD no projeto universitário.

Na literatura recente, a qualidade é interpretada a partir de perspectivas distintas. Uma delas aproxima-se da noção de qualidade socialmente referenciada, vinculada à oferta pública e gratuita, à democratização do conhecimento e à formação cidadã (Lima; Alonso, 2019). Para esses autores, a qualidade não pode ser reduzida a indicadores quantitativos ou métricas de desempenho, devendo estar relacionada às condições institucionais que garantem acesso, permanência e formação crítica. Lima e Cruz (2022) reforçam que a

incorporação da EaD nas IPES exige compromisso com um projeto público de educação, sob pena de subordinar a modalidade a interesses mercadológicos. Nessa mesma direção, Veloso e Mill (2022) e Chaquime *et al.* (2025) associam qualidade à institucionalização orgânica da EaD, com planejamento, financiamento estável e integração às estruturas acadêmicas. Com isso, a qualidade socialmente referenciada depende da incorporação institucional da modalidade.

Estudos que analisam a institucionalização da EaD no âmbito do Sistema UAB indicam que o grau de institucionalização da modalidade está associado a dimensões como planejamento institucional, organização acadêmico-administrativa, infraestrutura, pessoal e serviços ao estudante. Ao examinarem indicadores institucionais, Ferreira e Carneiro (2015) demonstram que aspectos como a disponibilização de orçamento próprio e a existência de incentivos financeiros figuram entre os pontos mais frágeis nas instituições analisadas, mostrando que a qualidade da EaD depende de condições estruturais e de estabilidade institucional que extrapolam o desenho pedagógico dos cursos.

Outra perspectiva, identificada por Lima e Cruz (2022), associa a expansão da EaD à lógica de mercado, na qual a ampliação de vagas e a redução de custos passam a orientar a política educacional. Nesse modelo, a educação tende a ser tratada como serviço, e os estudantes como consumidores, deslocando o foco da formação para metas quantitativas. Lima, Alonso e Moreira (2024) argumentam que a ausência de uma política pública estruturante favorece essa dinâmica, abrindo espaço para a massificação sem garantia de qualidade. Arruda e Arruda (2015) já apontavam que a expansão baseada em financiamento precário compromete a incorporação acadêmica da modalidade.

A noção de qualidade na EaD é historicamente construída e marcada por determinações econômicas, políticas e culturais, o que impede sua redução a indicadores apenas técnicos ou quantitativos. A qualidade na modalidade constitui um objeto multiaxial, cuja compreensão exige considerar as disputas em torno dos sentidos da formação, dos critérios de avaliação e das finalidades sociais da educação. Assim, a associação entre baixa qualidade e expansão da modalidade expressa menos uma condição intrínseca da EaD e mais os efeitos de modelos de oferta orientados pela massificação e pela racionalidade econômica, o que desloca o debate para as condições de sua organização nas IPES (Ferreira; Ramos; Veloso, 2024).

Amorim e Malanchen (2021) e Marfim e Pesce (2019) relacionam esse movimento à racionalidade neoliberal, que subordina a formação às exigências do mercado e intensifica o controle sobre o trabalho docente. Nessa lógica, como destacam Bastos e Lima (2019), a educação passa a ser concebida como mercadoria, e a massificação tende a ser associada à perda de qualidade formativa.

Os estudos convergem ao afirmarem que a adoção de tecnologias não garante, por si só, qualidade educacional. A infraestrutura física e tecnológica é elemento decisivo, e sua distribuição desigual entre instituições evidencia desigualdades estruturais (Witeze Junior; Borges; Araújo, 2024). A formação inicial e continuada para o uso crítico das TDICs também aparece como condição relevante (Marfim; Pesce, 2019; Marchisotti *et al.*, 2022), assim como a qualidade do material didático, incluindo recursos como videoaulas e simuladores (Marchisotti *et al.*, 2022; Arruda; Arruda, 2015).

Veloso e Mill (2022) e Chaquime *et al.* (2025) ressaltam que a qualidade depende da incorporação orgânica da EaD às estruturas institucionais, com planejamento pedagógico e suporte financeiro estável. Quando essas condições não se consolidam, abre-se espaço para modelos frágeis, frequentemente associados à expansão quantitativa sem investimento proporcional (Lima; Alonso; Moreira, 2024).

Persistem ainda crenças de que a EaD oferece formação inferior ou representa via facilitada de obtenção de diploma (Nascimento; Vieira, 2016). Nesse contexto, o modelo da UAB é alvo de críticas por adotar financiamento baseado em bolsas e por não assegurar vínculos trabalhistas estáveis, o que repercute sobre a qualidade. Arruda e Arruda (2015) apontam a escassez de concursos, a sobrecarga decorrente da dupla jornada e o baixo reconhecimento institucional das atividades na EaD. Pereira (2017) observa que a vinculação precária de docentes impacta negativamente a aprendizagem.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (Brasil, 2007) representam uma tentativa do Estado de estabelecer parâmetros mínimos para o planejamento, implementação e avaliação de cursos na modalidade. Ao definir categorias como concepção curricular, sistemas de comunicação, material didático, equipe multidisciplinar, infraestrutura e sustentabilidade financeira, o documento busca conferir maior aceitação acadêmica à EaD e enfrentar críticas relacionadas à sua suposta fragilidade formativa.

Posteriormente, o marco regulatório da modalidade passou por mudanças significativas, especialmente com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017a) e a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (Brasil, 2017b), que flexibilizaram a oferta e ampliaram as possibilidades de expansão da EaD. Esse movimento foi acompanhado por crescimento acelerado da modalidade e pela diversificação dos modelos institucionais, sem que houvesse atualização equivalente dos referenciais de qualidade de 2007.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025 (Brasil, 2025), redefine as condições de oferta da EaD, introduzindo novos critérios relacionados à organização pedagógica, à mediação docente, à avaliação e à infraestrutura, além de estabelecer limites e percentuais mínimos de atividades presenciais. Ainda assim, não se identifica a elaboração de um novo documento estruturante que substitua os referenciais anteriores, o que mantém a definição de qualidade dispersa em diferentes normativas e sujeita a disputas sobre seus critérios e sentidos.

Apesar desses parâmetros, Lima e Cruz (2022) argumentam que a EaD no Brasil tem sido historicamente tensionada por interesses mercadológicos, o que compromete a construção de uma formação humanista e cidadã. Chaquime *et al.* (2025) reforçam que a qualidade está diretamente associada ao planejamento estratégico, à formação continuada e ao investimento institucional consistente. Lima, Alonso e Moreira (2024) acrescentam que a UAB opera com referenciais desatualizados e não reconhece legalmente o tutor como docente, o que fragiliza a modalidade.

A interação e a interatividade também constituem elementos centrais da qualidade na EaD, pois reduzem o isolamento dos estudantes e fortalecem o vínculo pedagógico, diminuindo a evasão. Por isso, a qualidade na EaD depende de recursos tecnológicos e da organização institucional que sustenta processos formativos consistentes e participativos (Nunes; Pereira; Brasileiro, 2018).

Continuando a análise dos estudos, evidencia-se a interdependência entre qualidade, precarização e institucionalização. A fragilidade contratual, o financiamento instável e a descontinuidade de políticas repercutem na percepção social da EaD e alimentam preconceitos e resistências. Embora haja consenso quanto à importância da infraestrutura, da formação docente e do material didático, são raros os trabalhos que apresentam indicadores institucionais consistentes ou incorporam de forma sistemática as perspectivas de estudantes, tutores e docentes. Entre os fatores limitadores, destacam-se a resistência institucional, a

precarização do trabalho e as disputas em torno da qualidade; como elementos impulsionadores, apontam-se políticas permanentes, valorização profissional e integração orgânica da modalidade aos projetos pedagógicos das IPES.

Nesse cenário de conflitos entre expansão, precarização e reconhecimento institucional, torna-se necessário problematizar a própria noção de qualidade que orienta o debate. A discussão sobre qualidade na EaD não pode ser reduzida à conformidade com indicadores avaliativos ou à eficiência operacional dos sistemas. Ferreira, Ramos e Veloso (2024) defendem que a qualidade na EaD deve ser compreendida como um objeto multiaxial, historicamente situado e marcado por disputas epistemológicas e políticas. Ao criticarem a centralidade de modelos avaliativos alinhados à lógica da economia de larga escala, os autores argumentam que esses referenciais tendem a subordinar a formação humana a parâmetros quantitativos e produtivistas.

Em contraposição, os autores propõem uma matriz de qualidade fundamentada na integração entre desenvolvimento humano e ecossistemas de aprendizagem, entendendo que a EaD envolve mediações tecnológicas, institucionais e pedagógicas que não podem ser analisadas de modo fragmentado. Nessa perspectiva, qualidade implica a construção de ambientes formativos capazes de sustentar processos educativos éticos, estéticos e socialmente comprometidos.

Com isso, a qualidade na EaD emerge como questão central na disputa por reconhecimento da modalidade nas IPES. Ela depende das condições de organização, financiamento e valorização profissional que sustentam sua oferta. Na seção a seguir, serão apresentadas as considerações parciais do Capítulo 3.

#### **3.4. Considerações parciais do Capítulo 3**

A RSL permitiu mapear e analisar os principais fatores que impulsionam e dificultam o processo de institucionalização da EaD nas IPES brasileiras. A análise dos 54 artigos evidenciou que a incorporação da modalidade ocorre em meio a disputas institucionais, fragilidades estruturais e questionamentos sobre sua legitimidade acadêmica.

Os estudos demonstram que o preconceito e a resistência à EaD, embora tenham diminuído com o tempo, ainda permanecem presentes nas IPES, manifestando-se na hierarquização simbólica entre modalidades, na desconfiança quanto à qualidade dos cursos

e na percepção de que a EaD ocuparia posição periférica no interior das universidades. Essas resistências vão além de opiniões individuais e estão relacionadas à cultura institucional, à forma como a modalidade foi incorporada e às condições de sua oferta.

A precarização do trabalho docente aparece como elemento central nesse processo. A dependência do modelo de financiamento do Sistema UAB, baseado em bolsas e vínculos temporários, contribui para a instabilidade, a sobrecarga e a fragmentação das funções docentes. Essas condições repercutem na percepção institucional da modalidade e alimentam discursos que questionam sua integração acadêmica e sua qualidade.

A discussão sobre qualidade, por sua vez, revela disputas em torno do projeto de EaD que se pretende consolidar nas IPES. Parte da literatura defende uma qualidade socialmente referenciada, vinculada ao compromisso público, à formação crítica e à integração orgânica da modalidade às estruturas universitárias. Outra perspectiva associa a expansão da EaD à lógica de redução de custos e massificação, o que reforça resistências e questionamentos internos. Em ambos os casos, a qualidade mostra-se diretamente dependente das condições institucionais, do financiamento estável e da valorização do trabalho docente.

Essa RSL permitiu identificar que preconceito, resistências, precarização e disputas em torno da qualidade constituem categorias associadas aos limites da institucionalização da EaD nas IPES. Embora esses fenômenos estejam presentes de forma recorrente na produção científica, eles são, em geral, analisados separadamente ou com ênfase em apenas uma de suas manifestações.

A síntese dos estudos evidencia que essas categorias se influenciam mutuamente e expressam diferentes faces de um mesmo processo de institucionalização. Esse resultado constitui o ponto de partida desta tese, que propõe analisar preconceito, resistências, precarização e qualidade como fenômenos interdependentes que se influenciam mutuamente na institucionalização da EaD nas IPES.

Assim sendo, este capítulo sistematizou criticamente a produção recente sobre a institucionalização da EaD nas instituições públicas, evidenciando que o enfrentamento do preconceito e da resistência depende da superação das fragilidades estruturais que marcam sua implementação. A análise revelou que a disputa em torno da qualidade integra esse processo, pois está diretamente vinculada às condições de financiamento, organização institucional e valorização do trabalho docente.

Desse modo, institucionalização, precarização, preconceito, resistência e qualidade configuram dimensões de um mesmo processo histórico, cuja compreensão exige análise das condições reais de organização e financiamento da EaD nas IPES. Essa constatação indica que a institucionalização da EaD permanece condicionada a disputas materiais e simbólicas inscritas no próprio desenvolvimento da universidade pública brasileira, cuja institucionalização depende de alterações nas formas de financiamento, organização institucional e valorização do trabalho docente. Os resultados desta revisão fundamentam a interpretação dos dados empíricos apresentados nos capítulos seguintes.

## CAPÍTULO 4

### PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS COMO ENTRAVES À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

Este capítulo tem como objetivo analisar as manifestações de preconceitos e resistências como entraves à institucionalização da Educação a Distância (EaD) nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), buscando compreender como esses fenômenos se expressam nas percepções docentes e nas práticas institucionais. Ao analisar os dados do questionário e das entrevistas em diálogo com a literatura da área, busca-se identificar os principais desafios que dificultam a institucionalização da modalidade, bem como as estratégias e práticas desenvolvidas no interior das instituições para enfrentá-los.

Numa perspectiva dialética, as resistências à EaD são compreendidas como manifestações de contradições históricas, culturais e políticas que marcam a modalidade e revelam conflitos no interior da universidade pública (Veloso; Mill, 2022, 2025). A revisão sistemática apresentada no Capítulo 3 demonstrou que o preconceito em relação à EaD permanece recorrente na literatura, frequentemente associado à ideia de menor qualidade acadêmica e à construção de hierarquias entre modalidades. Retomam-se aqui essas evidências para compreender como essas concepções se materializam nas práticas institucionais e nas percepções docentes, produzindo resistências que permeiam, dificultam ou impulsionam a institucionalização da EaD nas IPES.

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, esta análise compreende a realidade social como movimento marcado por contradições. As transformações decorrem da tensão entre forças conservadoras e transformadoras (Marx, 2008). Essas mudanças qualitativas emergem de processos históricos acumulados. Nesse contexto, a resistência é constitutiva da dinâmica social, podendo retardar ou impulsionar transformações (Gadotti, 1995).

No campo educacional, a noção de resistência, embora não sistematizada por Freire em termos tipológicos, pode ser entendida a partir de sua obra, o que permite distinguir sentidos distintos do fenômeno. A resistência pode assumir caráter crítico e emancipatório quando orientada pela conscientização e pela defesa de princípios éticos, mas também pode

se converter em obstáculo quando associada à reprodução de visões que naturalizam desigualdades (Freire, 1987). Assim, a obra freireana possui uma pedagogia da resistência que une indignação e ação transformadora (Chacon, 2021), pois resistir implica coerência entre discurso e prática e a afirmação do inédito viável (Streck, 2021).

Com base nesses aportes, é possível distinguir, no contexto da EaD, formas de resistência que se dirigem às condições reais de oferta da modalidade, problematizando precariedades e limites institucionais, de outras mais conservadoras que se sustentam em preconceitos históricos dirigidos à modalidade e reforçam sua marginalização no interior das IPES.

Essa distinção é decisiva para a análise dos dados, pois impede tratar toda crítica à EaD como preconceito e toda defesa da modalidade como posição crítica. A leitura freireana exige observar a direção histórica da resistência: quando denuncia a precarização, a ausência de reconhecimento institucional e a distância entre o discurso democratizante e as condições reais de oferta, ela participa de um movimento de conscientização; quando reafirma a superioridade abstrata da presencialidade e desqualifica previamente os estudantes, os diplomas ou o trabalho desenvolvido na EaD, ela contribui para conservar hierarquias já presentes na universidade pública.

Já o preconceito, neste trabalho, é compreendido como um juízo antecipado que dispensa exame crítico (Abbagnano, 2007) e opera como forma de pensamento que naturaliza desigualdades e bloqueia a reflexão (Chauí, 2000, 2017), estando associado a estruturas sociais que produzem exclusão (Adorno, 1995). Produzido no processo de socialização, por meio da incorporação de estereótipos culturalmente construídos, o preconceito generaliza características, distorce a realidade e prescinde do contato direto com seu objeto, o que contribui para sua persistência mesmo diante de evidências contrárias e para a manutenção de hierarquias sociais (Crochík, 2006).

No caso da EaD, o preconceito pode manifestar-se na desqualificação prévia da modalidade e na produção de normas e práticas institucionais que limitam sua legitimidade (Franco, 2024), reforçando a centralidade da educação presencial e integrando disputas por reconhecimento e poder no interior das universidades. Assim, o preconceito ultrapassa atitudes individuais e passa a atuar na organização institucional.

Essa interpretação aproxima-se da noção de hierarquia simbólica, de Bourdieu (1989), segundo o qual certas classificações sociais são naturalizadas como legítimas e superiores,

enquanto outras passam a ocupar posições de menor prestígio. No caso da EaD, a educação presencial tende a ser tomada como referência normativa de qualidade, fazendo com que a modalidade a distância seja frequentemente julgada a partir de uma posição subordinada, antes mesmo da análise de suas condições de oferta.

Essa discussão ganha maior densidade quando situada no processo de institucionalização da EaD. A incorporação orgânica da modalidade pode ser compreendida a partir da articulação entre elementos exógenos, vinculados às políticas públicas, à expansão da EaD e à indução estatal, e elementos endógenos, relacionados às adaptações internas da universidade, como a criação de instâncias de gestão, normatizações e reorganização das práticas acadêmicas (Chaquime, 2019).

Sob essa perspectiva, preconceitos e resistências expressam disputas que emergem quando essas dimensões se encontram, tensionando a forma tradicional de organização da universidade pública. Dessa forma, os preconceitos e resistências são examinados em sua relação dialética, na qual atuam simultaneamente como entraves e, paradoxalmente, como motores do próprio processo de institucionalização (Velo; Mill, 2022, 2025).

Assim, o capítulo estrutura-se em seis momentos distintos. Inicialmente, examinam-se as percepções docentes sobre a posição da EaD nas IPES. Em seguida, analisam-se os fatores que sustentam os preconceitos e as resistências. Posteriormente, discute-se a manifestação institucional desses fenômenos nas estruturas decisórias e nas condições de reconhecimento acadêmico. Na sequência, apresenta-se uma síntese analítica das visões docentes sobre a EaD nas IPES. Por fim, nas considerações parciais são retomadas as principais análises do capítulo, evidenciando suas implicações para a compreensão da institucionalização da EaD nas IPES.

#### **4.1. Percepções docentes sobre o preconceito contra a EaD nas IPES (Q7, Q7.1, Q8, Q8.1)**

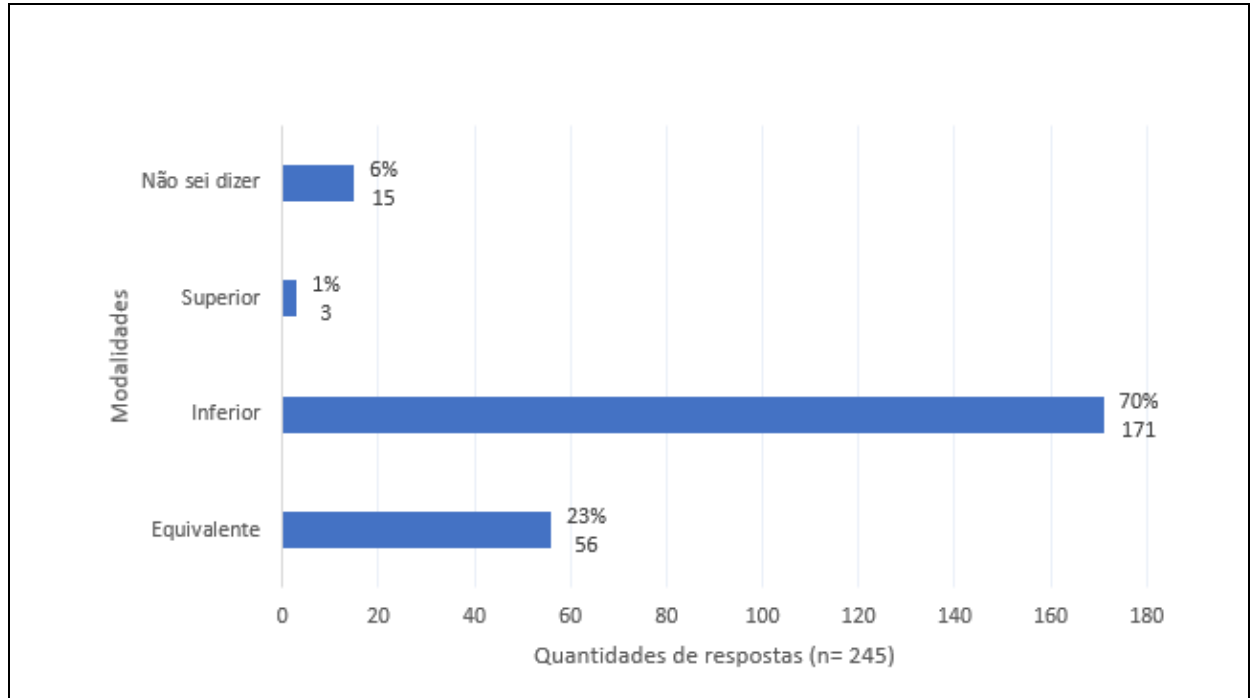
Esta seção e as posteriores reúnem dados da literatura, do questionário e das entrevistas para examinar como os docentes percebem o lugar da EaD nas IPES. As questões 7 e 7.1 buscaram identificar como a modalidade é vista em comparação à educação presencial no interior das instituições, uma vez que essa comparação explicita hierarquias simbólicas e juízos de valor que incidem sobre seu reconhecimento acadêmico. Já as questões 8 e 8.1 procuraram identificar a intensidade desse preconceito e os modos pelos quais ele é percebido pelos docentes, permitindo distinguir não apenas se a EaD é situada em posição

inferior, mas também em que medida esse preconceito permanece ativo no cotidiano institucional.

Juntas, as questões permitem examinar o preconceito contra a EaD em dois planos complementares: de um lado, a comparação entre modalidades, que pode revelar a permanência de hierarquias e desqualificações; de outro, a percepção da intensidade do preconceito e de suas formas de manifestação, aspecto decisivo para compreender como o preconceito interfere no processo de institucionalização da modalidade e se vincula às resistências presentes nas universidades públicas.

A questão 7 apresenta um primeiro ponto desse problema ao revelar como os docentes percebem a posição atribuída à EaD em relação à educação presencial. A Figura 5 apresenta a distribuição das respostas, indicando a proporção de docentes que percebem a modalidade como “equivalente”, “superior” ou “inferior”, além daqueles que declararam “não sei dizer”.

Figura 5 – Percepção docente sobre como a Educação a Distância é vista, em comparação à modalidade presencial, na instituição (Q7)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 5, a maior parte dos docentes percebe que a EaD é vista, em comparação à educação presencial, como “inferior” em suas instituições, alternativa assinalada por 171 (70%) participantes. Em seguida, 56 (23%) consideram que a modalidade

é vista como “equivalente”, enquanto apenas 3 (1%) indicam que ela é percebida como “superior”. Além disso, 15 (6%) responderam “não sei dizer”.

Os dados indicam que, no interior das IPES, predomina uma percepção de desvalorização da EaD quando comparada à educação presencial. A concentração das respostas na categoria “inferior” sugere que a modalidade ainda é permeada por hierarquias simbólicas (Bourdieu, 1989) que afetam seu reconhecimento acadêmico e institucional, em que a educação presencial ocupa posição dominante, enquanto a EaD permanece em uma posição de menor reconhecimento.

O mesmo ocorre no Quadro 3, que reúne excertos das respostas à questão 7.1, que é uma questão aberta, destinada a comentários livres dos participantes, na qual puderam justificar ou ampliar suas respostas sobre a posição da EaD em relação à educação presencial. Os excertos foram organizados em categorias temáticas que expressam diferentes percepções docentes sobre essa relação<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Os participantes do questionário foram identificados com a letra R, seguida do número do respondente.

Quadro 3 – Excertos representativos das percepções docentes sobre equivalência, inferioridade e reconhecimento da EaD (Q7.1)

Categoria temática	Excertos representativos
<b>A EaD é vista como uma modalidade equivalente</b>	<p><i>“A equivalência ocorre pelo currículo utilizado” (R243).</i></p> <p><i>“Em nossa IES a EaD está institucionalizada e é tratada como o ensino presencial” (R117).</i></p> <p><i>“No Instituto Federal temos 19 anos de trabalho com a EaD, e reconhecidos com nota máxima, fazendo sempre um trabalho de melhoria contínua para garantir a qualidade. Ainda que algumas pessoas ainda não acreditem na EaD e tenham preconceito, na própria instituição, temos apoio da maioria e da alta gestão. Trabalhamos com a institucionalização da EaD, em rede e também com fomentos” (R38).</i></p>
<b>A EaD é vista como equivalente, mas de forma condicionada/complementar</b>	<p><i>“Em linhas gerais, com base nas minhas pesquisas, foi possível identificar relações de equivalência entre aquelas modalidades. Entretanto, particularmente entendo que um senso de complementariedade entre as modalidades (presencial x EaD) me parece mais adequado” (R132).</i></p> <p><i>“Pode ser equivalente, dependendo do trabalho do docente, interesse do discente” (R114).</i></p>
<b>A EaD é vista como uma modalidade inferior</b>	<p><i>“A formação em EaD não fornece a mesma qualidade que a formação presencial” (R138).</i></p> <p><i>“Nada substitui o ensino presencial. Culturalmente, ainda não é possível equiparar o contexto brasileiro ao de países onde a Educação a Distância apresenta maior consolidação, pois a sociedade brasileira, de modo geral, não desenvolveu plenamente a maturidade e a cultura necessárias para esse modelo de ensino” (R27).</i></p> <p><i>“Não há um espaço significativo para uma educação dialógica” (R109).</i></p> <p><i>“As pessoas acreditam que com a modalidade não se pode aprender muita coisa” (R182).</i></p>
<b>A EaD é vista como inferior por desvalorização institucional</b>	<p><i>“É tratada como inferior, pois a comunidade dos cursos presenciais não conhece o trabalho do ensino a distância e nem quer conhecer. O ensino a distância é visto como competidor em relação aos cursos presenciais” (R143).</i></p> <p><i>“A EaD ainda é vista como modalidade inferior, não por seu potencial, mas pela forma como funciona, seja na modalidade pública, devido ao parco investimento estrutural, logístico e humano, e a visão é ainda mais crítica sobre as modalidades privadas, sem qualidade acadêmica, apenas visando redução de custos e ampliação dos lucros, aligeiramento da formação” (R236).</i></p>

Fonte: elaboração própria (2026).

É importante destacar que a maior parte dos respondentes que revelam equivalência entre EaD e presencial se concentra em instituições nas quais a modalidade está consolidada, com regulamentação, apoio da gestão e oferta contínua. Nesses contextos, percebe-se que a atuação compartilhada entre modalidades é positiva para a aceitação da EaD, sendo a sua incorporação desta, portanto, importante para reduzir resistências e afirmá-la como parte legítima nas IPES (Veloso; Mill, 2022).

Nas IPES onde a EaD é reconhecida como equivalente ao presencial, essa equivalência costuma aparecer condicionada a fatores como qualidade do projeto pedagógico, engajamento discente e mediação docente qualificada, revelando que nem sempre essas condições se realizam plenamente. Persistem percepções de inferioridade associadas à ideia

de menor exigência, baixa interação e desconhecimento das especificidades da modalidade, muitas vezes reforçadas por experiências precarizadas e pela associação com práticas mercadológicas do setor privado (Marchisotti *et al.*, 2022; Lima; Alonso; Moreira, 2024).

As falas dos entrevistados aprofundam esse resultado ao indicarem que a inferiorização da EaD não se sustenta apenas em comparações abstratas entre modalidades, mas em preconceitos já enraizados no interior da cultura universitária. Nessa direção, um entrevistado afirma que “as resistências que ainda permanecem decorrem principalmente de desconhecimento e de um preconceito já instituído” (P4), enquanto outro sustenta que “a modalidade não é necessariamente condição para a qualidade” (P1)<sup>4</sup>.

Da mesma forma, outro entrevistado observa que “o preconceito com a EaD é mais velado” (P7). Outro docente, ao citar o trabalho com a EaD em sua universidade, frisou que “havia professores trabalhando em cursos a distância que sequer acreditavam na modalidade em que estavam atuando” (P5). O docente ainda acrescenta que a EaD continua sendo vista como “o primo pobre” da universidade, sem valor para a instituição. Um entrevistado ainda frisou a falta de conhecimentos dos colegas sobre a modalidade:

Tem muitos profissionais que desconhecem de fato o que é a Educação a Distância, não se interessam, não vão pesquisar, não entendem a EaD que a gente faz. Ouvem notícias, veem a “farra” que existe nas privadas e generalizam isso. Não querem conhecer o trabalho das públicas (P1).

Essas falas revelam que o preconceito contra a EaD resulta de uma combinação entre desconhecimento, hierarquia entre modalidades e generalização das experiências privadas de baixa qualidade para o conjunto da modalidade. As falas também sugerem que o preconceito ainda existe e que a desqualificação da modalidade nem sempre aparece como rejeição aberta, mas como desconfiança persistente sobre seu valor acadêmico e como reafirmação implícita do presencial como medida superior de formação.

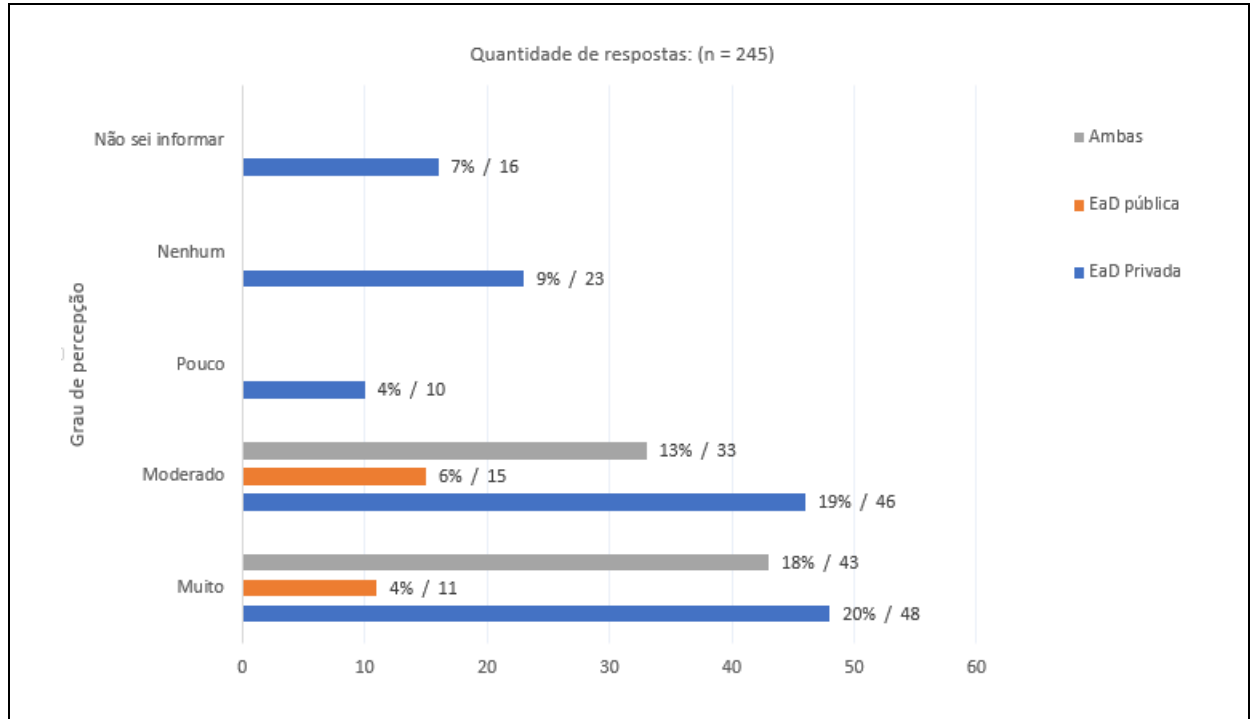
Na mesma direção, as questões 8 e 8.1 buscaram compreender se o preconceito percebido nas IPES se dirige mais à EaD pública, à EaD privada ou a ambas, bem como a intensidade com que esse fenômeno é reconhecido pelos docentes. A questão 8, de caráter fechado, permitiu identificar a distribuição das respostas segundo o grau de preconceito percebido. A questão 8.1, por sua vez, foi aberta e destinada a comentário livre, possibilitando aos participantes detalhar, justificar ou exemplificar sua percepção. A Figura 6 apresenta os

---

<sup>4</sup> Os participantes das entrevistas foram identificados com a letra P seguida do número do respondente.

resultados da questão 8 e permite observar como os docentes avaliam a intensidade do preconceito em relação à EaD na instituição.

Figura 6 – Percepção docente do grau de preconceito percebido pelos docentes em relação à Educação a Distância na instituição (Q8)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Entre os docentes que perceberam “muito preconceito”, 48 (20%) indicaram que ele se dirige principalmente à EaD privada, 11 (4%) à EaD pública, e 43 (18%) a ambas. No nível “moderado”, 46 (19%) apontaram a EaD privada, 15 (6%) a EaD pública, e 33 (13%) a ambas. Já 10 (4%) participantes perceberam “pouco preconceito”, 23 (9%) afirmaram “não perceber nenhum preconceito” e 16 (7%) declararam “não sei informar”. Os dados mostram que o preconceito em relação à EaD é reconhecido pelos docentes e aparece com maior frequência associado à EaD privada, frequentemente vinculada à mercantilização, à massificação e à suposta perda de qualidade formativa.

Essa percepção converge com análises de Marchisotti *et al.* (2016, 2022) e Quiroga *et al.* (2024), que relacionam o estigma da modalidade às dinâmicas de mercado e à expansão acelerada do setor privado. Também se identifica preconceito em relação à EaD pública, sobretudo quando implementada de forma precarizada ou pouco integrada às estruturas

institucionais, como expressão das contradições do próprio processo de institucionalização (Veloso; Mill, 2022, 2025).

As entrevistas ajudam a afirmar essa distinção ao mostrarem que o preconceito contra a modalidade também se associa à imagem consolidada da EaD privada. Um participante afirmou que “a EaD virou sinônimo de curso de baixa qualidade” (P10), enquanto outro observa que “eu percebo que tradicionalmente existe, sim, um preconceito, talvez muito mais pela formação que é ofertada nas instituições privadas (P12)”. As falas revelam que parte importante da desconfiança dirigida à EaD pública deriva da generalização de experiências privadas massificadas e empobrecidas, tomadas como referência para julgar a modalidade em seu conjunto.

Outro aspecto recorrente nos dados da pesquisa foi a associação entre EaD e experiências de expansão mercadológica da Educação Superior privada. Parte dos docentes relaciona a modalidade a cursos padronizados, redução de custos, formação acelerada e baixa exigência acadêmica. Essa percepção ajuda a compreender por que críticas dirigidas à EaD privada acabam sendo frequentemente projetadas sobre a EaD pública, mesmo quando organizada sob outras condições institucionais. A generalização dessas experiências contribui para reforçar preconceitos e dificultar o reconhecimento acadêmico da modalidade nas IPES.

Complementando as análises anteriores, a sistematização das respostas à questão aberta 8.1 mostra que o preconceito contra a EaD se manifesta em diferentes intensidades e atinge a modalidade pública e a privada. Entre as percepções mais recorrentes aparece novamente a associação da EaD privada à baixa qualidade formativa, à massificação e à mercantilização do ensino, com referências a cursos de baixo custo, turmas numerosas e fragilidades na formação.

Quadro 4 – Excertos representativos das percepções docentes sobre preconceito contra a EaD (Q8.1)

Categoria temática	Excertos representativos
<p><b>Baixa qualidade percebida da formação em EaD privada</b></p>	<p><i>“Em assembleias e listas de e-mail, frequentemente há críticas no sentido ‘pagou, passou’, como uma possibilidade de título fácil (mas pago) e de baixo aprendizado efetivo” (R92).</i></p> <p><i>“De minha parte o que percebo quando recebo estudantes na graduação ou na pós-graduação, que tenham estudado em faculdades privadas por EaD, é a falta de embasamento, ‘bagagem intelectual’ mesmo” (R197).</i></p> <p><i>“O crescimento rápido da EaD no Brasil fez com que surgissem cursos de baixa qualidade” (R57).</i></p>

<b>Mercantilização e massificação da EaD privada</b>	<p><i>“Eu mesma considero que as instituições privadas em sua maioria seguem a lógica capitalista e visam ao lucro, precarizando o trabalho docente” (R167).</i></p> <p><i>“Há um forte discurso entre colegas sobre a mercantilização da educação em termos da EaD ofertada por instituições privadas, com mensalidades que apresentam valores reduzidos e, principalmente, com perspectiva de formação em massa” (R104).</i></p>
<b>Precarização do trabalho docente na EaD</b>	<p><i>“A EaD privada agrava a exploração dos docentes. Isso é uma percepção compartilhada por muitos na universidade onde atuo” (R97).</i></p> <p><i>“Docentes não têm respaldo de secretarias, tampouco a coordenação de curso. [...] Na universidade pública, os cursos na modalidade EaD possuem uma estrutura precarizada com apenas duas docentes efetivas, e os demais docentes são bolsistas” (R191).</i></p> <p><i>“Os coordenadores de curso EaD não têm os mesmos direitos que os coordenadores de cursos presenciais” (R224).</i></p>
<b>Desvalorização de estudantes, egressos e diplomas EaD</b>	<p><i>“É comum ouvirmos algo assim: formado nesses cursinhos de EaD” (R105).</i></p> <p><i>“Referem-se aos estudantes que cursaram parte de sua escolaridade em EaD como estudantes ‘mais fracos’ e atribuem essa fraqueza ao ensino remoto” (R40).</i></p> <p><i>“Tanto alunos quanto professores acham que a modalidade é um meio mais simples de se obter o diploma” (R147).</i></p>
<b>Confusão conceitual sobre EaD (remoto, pandemia)</b>	<p><i>“Na verdade, a grande maioria não entende a diferença entre EaD pública e privada, entre EaD e ensino remoto como tivemos na época pandêmica” (R216).</i></p> <p><i>“Uso da EaD foi associado à Covid ou enchentes” (R17).</i></p>
<b>Ausência de preconceito e críticas dirigidas à precarização, não à modalidade</b>	<p><i>“Não percebo preconceito em relação à EaD, pois vejo que ela é tratada como uma modalidade válida e respeitada dentro da instituição, sendo reconhecida como uma forma importante de ampliar o acesso e oferecer oportunidades de formação” (R157).</i></p> <p><i>“Não considero a resistência ao uso indiscriminado da EaD como preconceito, mas sim como consciência crítica diante do processo de precarização do ensino” (R103).</i></p> <p><i>“Não tenho identificado preconceito algum, porque as pessoas compreendem que há estratégias distintas para atender as demandas formativas da população brasileira” (R70).</i></p>
<b>Diferenciação simbólica entre EaD pública e EaD privada</b>	<p><i>“Há um preconceito à oferta de cursos de graduação a distância, principalmente das instituições privadas, devido ao aligeiramento e falta de aprofundamento teórico e prático durante a formação dos graduandos. Porém, quando é ofertado em instituições públicas o preconceito é menor devido à preocupação das instituições públicas com a formação de qualidade” (R230).</i></p> <p><i>“Sou de uma universidade pública. É notável a valorização do presencial em relação à EaD. Entretanto, quando se foca apenas na EaD, é visível, nas concepções e discursos, o quão mais precária e de baixa qualidade é a EaD privada” (R169).</i></p> <p><i>“No geral, as universidades públicas desconstruíram parte do preconceito com relação à EaD, embora ele ainda exista” (R25).</i></p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Também se destacam, no Quadro 4, referências à precarização do trabalho docente na EaD pública, expressa em vínculos sustentados por bolsas, sobrecarga de trabalho e desigualdade de direitos. Somam-se a isso problemas dirigidos aos estudantes e aos diplomas da modalidade, bem como relatos de veto à criação de cursos, exclusão em editais e ausência de reconhecimento na carreira. Esses elementos revelam que o preconceito contra a EaD não se limita ao plano discursivo, mas se inscreve em práticas institucionais que restringem sua legitimidade e dificultam sua institucionalização nas universidades públicas (Marchisotti *et al.*, 2022; Nascimento; Vieira, 2016; Veloso; Mill, 2025).

Ao mesmo tempo, parte dos respondentes diferencia a resistência por preconceito de suas críticas às condições precárias de oferta, compreendendo a resistência como defesa da qualidade e do trabalho docente (Freire, 1987). Em várias falas, observa-se uma distinção entre o que se pratica na EaD pública e na privada, sendo a primeira vista como mais comprometida com a qualidade, embora também marcada por fragilidades estruturais. Isso evidencia que, embora a EaD amplie o acesso ao Ensino Superior, ainda enfrenta disputas institucionais e preconceitos que dificultam sua institucionalização nas IPES.

A literatura também mostra que preconceito e resistência acompanham a trajetória da EaD nas IPES e aponta problemas relacionados à suposta baixa qualidade e ao menor valor do diploma (Marchisotti *et al.*, 2016, 2022). Também aparece que essas percepções permanecem mesmo após a expansão do ensino on-line (Viana *et al.*, 2024) e ainda associam o fenômeno à estrutura elitista da universidade e à resistência à democratização do acesso (Quiroga *et al.*, 2024). Essas manifestações expressam-se em decisões colegiadas sobre a carga horária docente, na representação da modalidade e na distribuição de recursos, revelando disputas em torno do trabalho docente, do reconhecimento acadêmico e do projeto de universidade pública.

A análise dos relatos permite afirmar que o preconceito contra a EaD não se reduz a opiniões individuais. Ele aparece ligado à história da modalidade, à expansão mercantil da Educação Superior, à comparação permanente com o ensino presencial e às formas de organização do trabalho nas instituições públicas. Quando a modalidade é associada à baixa qualidade, à facilidade indevida ou ao menor valor do diploma, não se trata apenas de desconhecimento. Trata-se também de uma disputa pelo lugar que a EaD pode ocupar na universidade.

Ao mesmo tempo, nem toda crítica dirigida à EaD pode ser classificada como preconceito. Parte dos docentes questiona as condições concretas de oferta: financiamento instável, trabalho por bolsas, sobrecarga, pouco reconhecimento na carreira e frágil presença nos espaços decisórios. Nesses casos, a resistência não recusa a modalidade em si, mas denuncia a forma como ela tem sido sustentada nas IPES.

Essa distinção é decisiva para a análise desenvolvida neste capítulo. De um lado, há resistências que reproduzem hierarquias entre modalidades e desqualificam previamente a EaD. De outro, há resistências que apontam contradições reais da institucionalização. A seção seguinte examina os fatores que alimentam essas duas formas de resistência.

#### **4.2. Fatores que sustentam o preconceito e a resistência à EaD (Q9, Q9.1, Q13, Q13.1)**

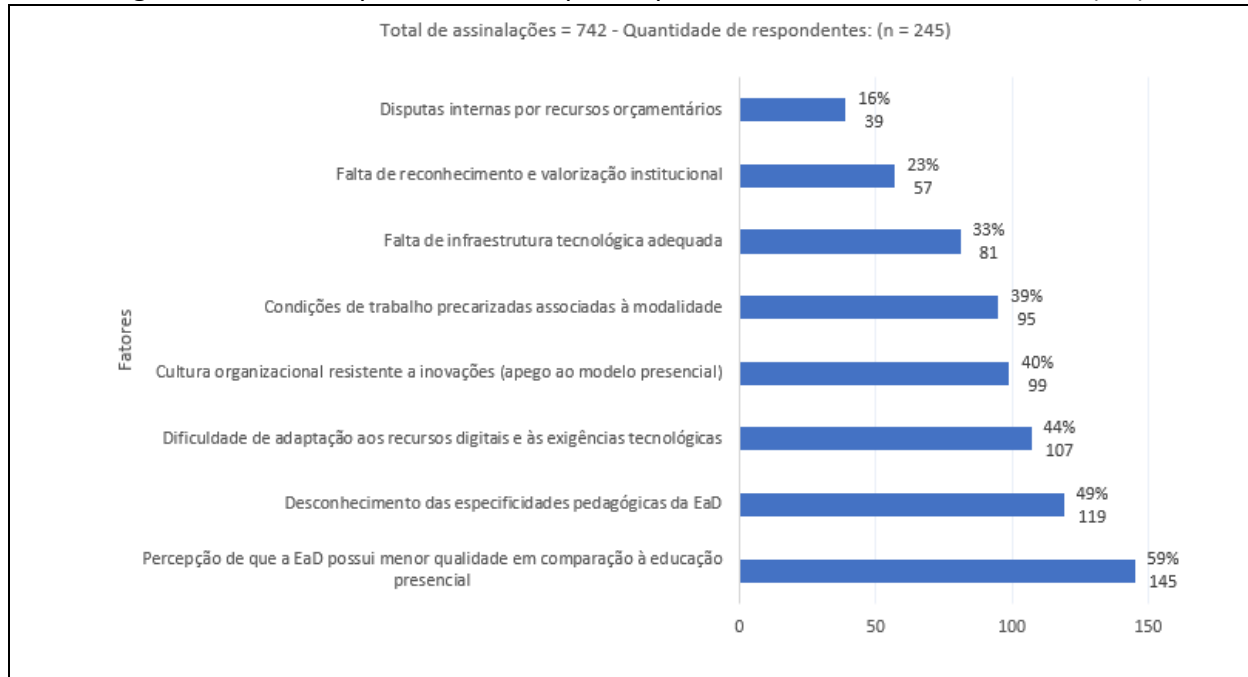
Esta seção examina os fatores que alimentam a desqualificação da EaD nas IPES. A análise parte de uma distinção necessária: há críticas dirigidas às condições concretas de oferta da modalidade, e há juízos prévios que tomam a EaD como inferior antes mesmo de examinar sua organização pedagógica, seu financiamento e suas formas de trabalho.

Para sustentar essa distinção, são analisadas as questões 9, 9.1, 13 e 13.1 do questionário, em diálogo com as entrevistas e com a literatura. As questões 9 e 9.1 tratam dos fatores associados ao preconceito e à resistência. As questões 13 e 13.1 examinam os efeitos do ensino remoto emergencial (ERE) sobre a imagem da modalidade.

A análise busca observar como a percepção de menor qualidade, o desconhecimento da modalidade, as dificuldades com tecnologias, a precarização do trabalho e o baixo reconhecimento institucional aparecem relacionados nas respostas. Essa leitura permite examinar de que modo esses elementos interferem no valor acadêmico atribuído à EaD e no lugar que ela ocupa na universidade pública.

A questão 9 do questionário teve como objetivo identificar, na percepção dos docentes, os principais fatores associados à resistência à EaD nas IPES. Tratou-se de uma pergunta de múltipla escolha, o que permitiu aos participantes assinalar mais de uma alternativa. Ao todo, foram registradas 742 assinalações. A Figura 7 apresenta a distribuição dessas marcações, com percentuais calculados sobre o total de 245 respondentes.

Figura 7 – Fatores que contribuem para o preconceito e a resistência à EaD (Q9)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

A Figura 7 mostra que o fator mais assinalado foi a percepção de menor qualidade da EaD em relação à educação presencial, com 145 marcações (59%). Em seguida, aparecem o desconhecimento das especificidades pedagógicas da modalidade, com 119 respostas (49%), e as dificuldades de adaptação aos recursos digitais e às exigências tecnológicas, com 107 respostas (44%). Também tiveram presença expressiva a cultura organizacional resistente a inovações, com 99 respostas (40%), e as condições de trabalho precarizadas associadas à modalidade, com 95 respostas (39%). Em menor proporção, foram indicadas a falta de infraestrutura tecnológica adequada, com 81 respostas (33%), a falta de reconhecimento e valorização institucional, com 57 respostas (23%), e as disputas internas por recursos orçamentários, com 39 respostas (16%).

A distribuição das respostas indica que a rejeição à EaD não se explica apenas por dificuldades técnicas ou por desconhecimento da modalidade. O dado mais expressivo recai sobre a comparação com a educação presencial, o que confirma a permanência de uma hierarquia entre formas de ensino. Ao mesmo tempo, as respostas sobre trabalho precarizado, infraestrutura e reconhecimento institucional mostram que parte da resistência também se dirige às condições sob as quais a modalidade tem sido oferecida nas IPES.

A aproximação com Marchisotti *et al.* (2022) ajuda a situar esses dados no debate da área. As respostas dos participantes retomam categorias já identificadas pelos autores, como

desconfiança quanto à qualidade, desconhecimento da modalidade, crença de facilidade e defesa do modelo presencial. No entanto, os dados desta investigação acrescentam um ponto importante: nas IPES, essas percepções aparecem associadas também às condições de trabalho, à infraestrutura disponível e ao baixo reconhecimento institucional da modalidade.

A questão 9.1, de caráter aberto, complementa a questão anterior ao permitir que os docentes comentassem e exemplificassem os fatores que, em sua percepção, sustentam o preconceito e a resistência à EaD nas IPES. O Quadro 5 apresenta excertos representativos dessas respostas.

Quadro 5 – Fatores que sustentam os preconceitos e as resistências à EaD, segundo os docentes (Q9.1)

<b>Categoria temática</b>	<b>Excertos representativos</b>
<b>Desconhecimento das especificidades pedagógicas da EaD</b>	<p><i>“A falta de conhecimento sobre os processos educacionais da EaD gera preconceitos e descrédito com a modalidade” (R1).</i></p> <p><i>“A falta de letramento digital está muito presente em parte da comunidade acadêmica (tanto docentes quanto discentes)” (R46).</i></p> <p><i>“A ignorância sobre o trabalho que envolve uma disciplina ou um curso na modalidade de EaD é muito grande” (R181).</i></p> <p><i>“A maioria dos professores não tem conhecimento das tecnologias que podem ser utilizadas na EaD, os que comparam com a presencial não têm conhecimento” (R67).</i></p>
<b>Dificuldades de adaptação aos recursos digitais e tecnológicos</b>	<p><i>“Alguns docentes têm dificuldades com os recursos digitais” (R139).</i></p> <p><i>“Cada vez mais os alunos têm dificuldades com os meios digitais, com exceção do celular” (R48).</i></p> <p><i>“Logo no início havia uma certa dificuldade no uso do AVA” (R238).</i></p> <p><i>“Resistência de alguns professores quanto ao uso de tecnologias diversas” (R91).</i></p> <p><i>“Transição difícil de se acostumar” (R173).</i></p>
<b>Cultura organizacional resistente a inovações (apego ao modelo presencial)</b>	<p><i>“Existe um apego ao presencial, tanto por parte de alunos como de docentes ignorantes” (R241).</i></p> <p><i>“Servidores públicos antigos são muito resistentes às mudanças” (R239).</i></p> <p><i>“Os docentes querem aplicar seus métodos tradicionais no ensino a distância, sem adaptação” (R6).</i></p> <p><i>“Servidores públicos antigos são muito resistentes às mudanças. Entendem que o papel do professor é fundamental na formação do aluno. Talvez não vejam que o papel do professor hoje em dia, com o advento da tecnologia, seja de mediador entre o conhecimento e o estudante” (R223).</i></p> <p><i>“Minha organização é muito pouco afeita a mudanças, pois mudanças abalam os jogos políticos e de interesse ali incrustados” (R40).</i></p>
<b>Falta de reconhecimento e valorização institucional</b>	<p><i>“Horas em EaD não são computadas na carga horária do docente” (R90).</i></p> <p><i>“Os professores e coordenadores de curso EaD são considerados apenas bolsistas da Capes” (R240).</i></p> <p><i>“Enquanto não for previsto na carreira docente o trabalho desenvolvido nessa modalidade, poucos continuarão a se envolver” (R28).</i></p> <p><i>“Essa forma de organização transmite a ideia de que o ensino a distância ocupa um lugar secundário” (R51).</i></p>

<b>Condições de trabalho precarizadas</b>	<p><i>“Cursos de EaD que contratam poucos professores para atender um número alto de estudantes” (R144).</i></p> <p><i>“Excesso de alunos por disciplina e curso” (R80).</i></p> <p><i>“Poucos professores e muitos tutores” (R92).</i></p> <p><i>“O debate gira em torno da precarização do trabalho docente na EaD” (R244).</i></p>
<b>Falta de infraestrutura tecnológica adequada</b>	<p><i>“As instituições não possuem infraestrutura para oferecer uma EaD síncrona de qualidade” (R20).</i></p> <p><i>“Em minha instituição, atividades remotas são feitas com poucos recursos tecnológicos” (R88).</i></p> <p><i>“Problemas de internet dificultam muito as atividades de EaD no Amazonas” (R26).</i></p> <p><i>“Não recebemos suporte/apoio tecnológico suficiente” (R206).</i></p>
<b>Limitações da EaD em cursos com forte componente prático</b>	<p><i>“A existência de várias disciplinas com aulas em laboratório” (R93).</i></p> <p><i>“Como a instituição tem uma longa tradição de cursos na área de ciências agrárias que possuem muitas aulas práticas em campo e em laboratório, isto contribui para que imaginem as dificuldades para implementar um curso EaD de qualidade” (R138).</i></p> <p><i>“Falta mensurar a importância da sociabilidade na atividade de assimilação do conhecimento” (R62).</i></p>
<b>Preconceito e descrédito simbólico</b>	<p><i>“Acredito que há um processo de descrédito” (R10).</i></p> <p><i>“Resumindo: muito preconceito e negação total da modalidade” (R227).</i></p> <p><i>“A crítica vem sempre de quem nunca leu nem ministrou aulas em EaD” (R43).</i></p> <p><i>“Há grande resistência em função do que vem acontecendo com proliferação das instituições no formato EaD” (R14).</i></p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

As respostas à questão aberta 9.1, representadas no Quadro 5, permitem distinguir três linhas de interpretação. A primeira associa a resistência à imagem de menor qualidade da EaD. A segunda relaciona o problema ao desconhecimento da modalidade e de suas formas de organização pedagógica. A terceira desloca a crítica para as condições institucionais de oferta, especialmente trabalho docente, financiamento, infraestrutura e reconhecimento acadêmico.

Esses dados revelam que a redução dos preconceitos e das resistências à EaD depende de mudanças nas condições institucionais de sua oferta. O destaque dado pelos docentes à desinformação, à associação da modalidade com baixa qualidade, às experiências privadas massificadas, à falta de formação e ao reconhecimento insuficiente mostra que o problema não se limita ao plano das opiniões individuais.

Parte do preconceito alimenta-se do desconhecimento e da baixa visibilidade das experiências bem-sucedidas (Marchisotti *et al.*, 2022). A institucionalização da modalidade exige amparo político, financiamento, infraestrutura, reconhecimento profissional e presença mais clara nas estruturas da universidade (Ferreira; Carneiro, 2015; Cruz; Lima; Moreira, 2024; Chaquime *et al.*, 2025). Assim, o enfrentamento das resistências passa pela transformação das condições reais que mantêm a EaD em posição secundária nas IPES.

Além da comparação com a educação presencial, um elemento recorrente nas entrevistas é a dificuldade de reconhecer a EaD como modalidade com lógica pedagógica própria. Um docente observa que, em sua instituição, “querem reproduzir da mesma forma Educação a Distância como o presencial” (P12), enquanto outro defende a necessidade de pensar a modalidade “para além de uma simples emulação do presencial” (P5). Em complemento, outro docente afirma que “acho que é mais difícil fazer uma boa aula a distância do que uma boa aula presencial” (P5), pois, para ele, a aula a distância demanda mais dedicação e preparo, além de pensar em formas de chamar a atenção do estudante, pois ele se dispersa muito fácil no on-line.

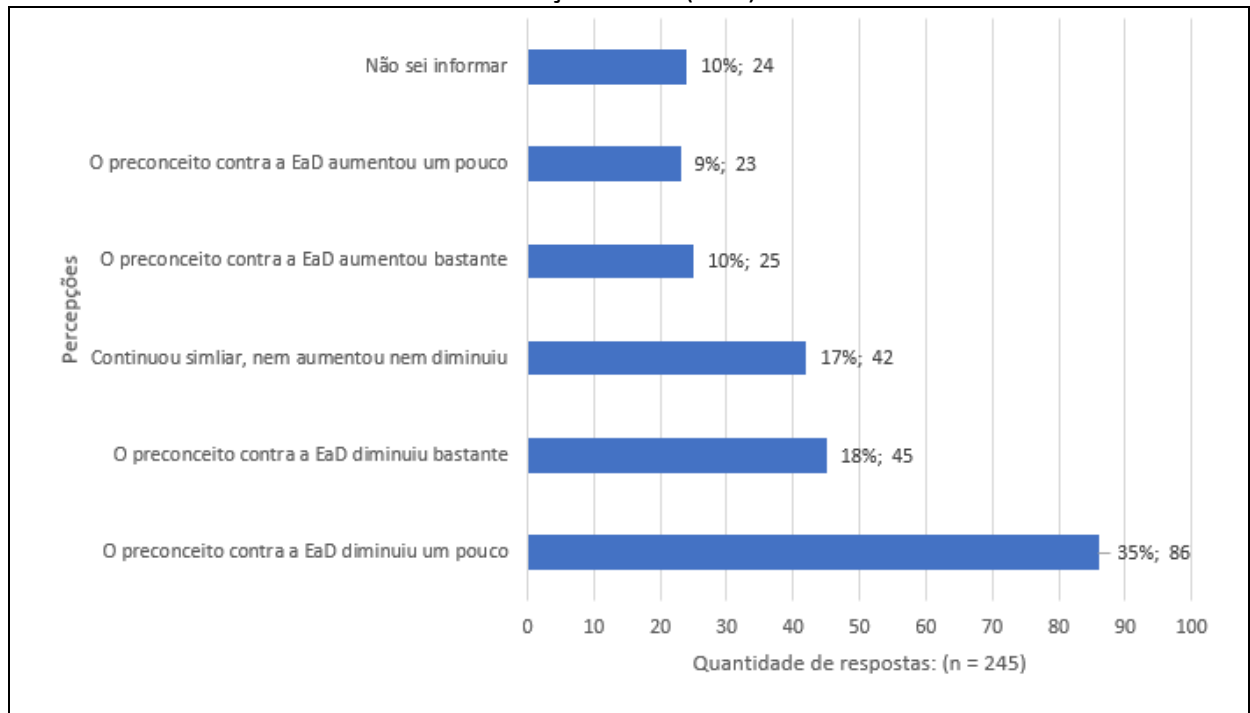
Sobre o mesmo assunto, relata outro docente: “O discurso que mais aparece é que as aulas dadas a distância não terão a mesma qualidade das aulas que são dadas presencialmente. Mas, assim, nunca ninguém apresenta nenhum argumento realmente que embasa isso” (P5). Assim, as falas apontam que parte da resistência decorre da expectativa de que a modalidade apenas reproduza o formato presencial, o que obscurece suas especificidades e favorece avaliações negativas.

A análise da literatura reforça os relatos docentes de que parte dos preconceitos ocorre pelo desconhecimento das peculiaridades da modalidade e pela dificuldade que algumas pessoas têm de lidar e de se comunicar por meio de recursos tecnológicos (Almeida Filho, 2015; Chaquime, 2019). Do mesmo modo, a institucionalização da modalidade desestabiliza estruturas universitárias consolidadas, gerando embates internos. A dicotomia entre educação presencial e EaD constitui um dos núcleos das contradições que movem o processo dialético de institucionalização da modalidade (Velo; Mill, 2022). Dessa forma, conclui-se que o preconceito do senso comum e as condições estruturais limitam o processo de institucionalização da EaD nas IPES (Martins, 2020; Marchisotti *et al.*, 2016; Radin, 2019).

As pesquisas indicam que boas condições de trabalho, infraestrutura adequada e uso intencional das TDICs são decisivos para fortalecer a qualidade formativa na EaD (Chaquime *et al.*, 2025; Mill, 2023), demonstrando que a desvalorização da modalidade também decorre das condições estruturais e das concepções que orientam sua implementação.

A questão 13 investigou se a experiência com o ERE, durante a pandemia de Covid-19, alterou a percepção dos docentes sobre o preconceito em relação à EaD. A questão 13.1 permitiu que os participantes justificassem suas respostas. A Figura 8 apresenta a distribuição dos dados.

Figura 8 – Percepção docente sobre o impacto da experiência com o ERE no preconceito em relação à EaD (Q13)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 8, 86 (35%) docentes afirmaram que o preconceito contra a EaD diminuiu um pouco, e 45 (18%) consideraram que ele diminuiu bastante. Somadas, essas respostas revelam que 131 (53%) participantes perceberam redução do preconceito após a experiência com o ERE. Por outro lado, 23 (9%) responderam que o preconceito aumentou um pouco e 25 (10%) avaliaram que ele aumentou bastante, totalizando 48 (19%) respostas que indicam aumento. Além disso, 42 (17%) afirmaram que o preconceito continuou similar, sem aumentar nem diminuir, enquanto 24 (10%) disseram não saber informar.

Os dados permitem compreender que o ERE esteve mais associado à redução do preconceito contra a EaD, embora parte dos docentes ainda relate sua permanência ou intensificação. Pode-se interpretar essa realidade de forma dialética: a experiência pandêmica ampliou o contato com tecnologias digitais e deslocou parte das resistências anteriores, mas também reforçou avaliações negativas quando a EaD passou a ser identificada com práticas improvisadas, sem planejamento e marcadas pelas dificuldades vividas naquele contexto. Nessa direção, o ERE foi um momento em que se ampliou o uso de mediações digitais, sem que isso eliminasse completamente as percepções negativas e os problemas associados ao ERE (Witeze Junior; Borges; Araújo, 2024; Viana *et al.*, 2024).

A questão 13.1, de caráter aberto, complementa a questão anterior ao permitir que os docentes comentassem e exemplificassem as mudanças percebidas no preconceito contra a EaD após a experiência com o ERE. O Quadro 6 apresenta excertos representativos dessas respostas.

Quadro 6 – Percepções docentes sobre mudanças no preconceito em relação à EaD após o ERE (Q13.1)

Categoria temática	Excertos representativos
<b>O preconceito contra a EaD aumentou bastante</b>	<p><i>“A experiência na pandemia foi traumática” (R164).</i></p> <p><i>“Como o que foi feito em termos da modalidade em EaD durante a pandemia de fato não foi efetivo, reforçou os preconceitos pré-existentes” (R201).</i></p> <p><i>“A qualidade do ensino caiu muito durante a pandemia” (R176).</i></p> <p><i>“O ERE não foi EaD! Está aí um equívoco enorme, que inclusive revela que poucos reconhecem o que seja a modalidade a distância” (R134).</i></p> <p><i>“Foram catastróficas a forma como ‘aulas remotas’ foram implementadas de forma apressada, inclusive sem investimentos tecnológicos capazes de dar conta das tarefas” (R185).</i></p>
<b>O preconceito contra a EaD aumentou um pouco</b>	<p><i>“O uso de recursos digitais na pandemia, de forma quase obrigatória, foi um estopim para ampliar o descrédito em relação à EaD” (R10).</i></p> <p><i>“Na minha percepção, o ensino remoto emergencial contribuiu, sim, para aumentar o preconceito contra a EaD” (R35).</i></p>
<b>O preconceito contra a EaD diminuiu bastante</b>	<p><i>“A experiência coletiva durante o longo período da Covid-19 foi fundamental para o salto qualitativo em equipamentos, cursos para o corpo docente, e abertura de novos olhares para essa modalidade” (R44).</i></p> <p><i>“Muitos docentes passaram a aceitar aulas híbridas ou com cerca de 20% das aulas em EaD” (R75).</i></p> <p><i>“Hoje já se sabe que é possível passar conhecimento a distância, com bom aprendizado” (R13).</i></p> <p><i>“Quanto mais conhecimento, menos preconceito!” (R22).</i></p>
<b>O preconceito contra a EaD diminuiu um pouco</b>	<p><i>“A descoberta de várias ferramentas diminuiu o preconceito, mas o contexto não colaborou para a internalização de forma crítica e paulatinamente” (R121).</i></p> <p><i>“Demonstra que é viável, mas tem muito mais dificuldade” (R93).</i></p> <p><i>“A pandemia trouxe várias experiências positivas que continuaram a ser usadas no presencial, como o suporte das tecnologias digitais de comunicação e de organização das disciplinas” (R209).</i></p>
<b>Continuou similar, nem aumentou nem diminuiu</b>	<p><i>“Embora a experiência remota (não EaD) tenha quebrado alguns paradigmas, não melhorou ou piorou a visão sobre a modalidade” (R238).</i></p> <p><i>“Quem era resistente à EaD continuou a sê-lo. E vice-versa” (R167).</i></p> <p><i>“O silêncio institucional sobre EaD é permanente” (R23).</i></p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Os comentários da questão 13.1 revelam forte associação entre a experiência do ERE durante a pandemia e a própria EaD, muitas vezes sem distinção conceitual clara. Parte dos docentes atribui ao período pandêmico uma imagem negativa, relacionando-o à improvisação, à transposição de aulas presenciais para plataformas digitais e à percepção de queda na qualidade. Entretanto, a oposição entre ERE e EaD é teoricamente frágil, pois ambas compartilham elementos estruturais fundamentais, como a separação no tempo e no espaço

e a mediação tecnológica do processo pedagógico (Veloso; Mill, 2024). Para os autores, o ERE constitui uma configuração possível da EaD, ainda que marcada por circunstâncias específicas.

As falas docentes mostram que as fragilidades vivenciadas durante o ERE foram frequentemente mencionadas como características intrínsecas da EaD. Contudo, é importante ressaltar que esses limites decorrem das condições históricas e organizacionais da implementação do ERE e não podem ser associados como atributos conceituais da modalidade (Veloso; Mill, 2024). A EaD é bem mais complexa e estruturada.

Essas afirmações também aparecem nas entrevistas. Um docente observa que “muitas pessoas associam também a Educação a Distância à experiência que a gente teve na pandemia, do ensino remoto emergencial” (P2), enquanto outro docente afirma que “o ensino remoto até ajudou a aumentar essa resistência em alguns casos” (P1). Em contraposição, outros docentes relatam que o ERE foi um momento positivo para a EaD: “Tem gente que passou a admirar e querer conhecer por conta da experiência da pandemia” (P8) e “acho que o pós-pandemia trouxe uma diminuição da resistência ao uso de tecnologias, principalmente em relação às plataformas e ao ensino remoto síncrono” (P3). Assim, as falas revelam que o ERE não eliminou o preconceito, mas reconfigurou seus termos: ampliou o contato com tecnologias digitais, ao mesmo tempo que fortaleceu a confusão entre EaD planejada e resposta emergencial à crise sanitária.

A redução parcial do preconceito observada após o ERE não mostra sua superação, mas evidencia um processo marcado por contradições, no qual a maior familiaridade com as tecnologias convive com a permanência de hierarquias simbólicas (Bourdieu, 1989) e disputas institucionais. A experiência do ensino remoto ampliou o contato com práticas mediadas por tecnologias digitais, sem alterar de modo estrutural o lugar ocupado pela EaD nas instâncias decisórias das IPES.

Essas tensões ultrapassam o plano das percepções individuais e se inscrevem nas formas de organização institucional, na representação da modalidade e nas condições de reconhecimento acadêmico. É nesse nível que se torna possível compreender como o preconceito assume expressão institucional, tema da seção seguinte.

### **4.3. Manifestação institucional do preconceito contra a EaD (Q10, Q10.1, Q11, Q12, Q15, Q15.1)**

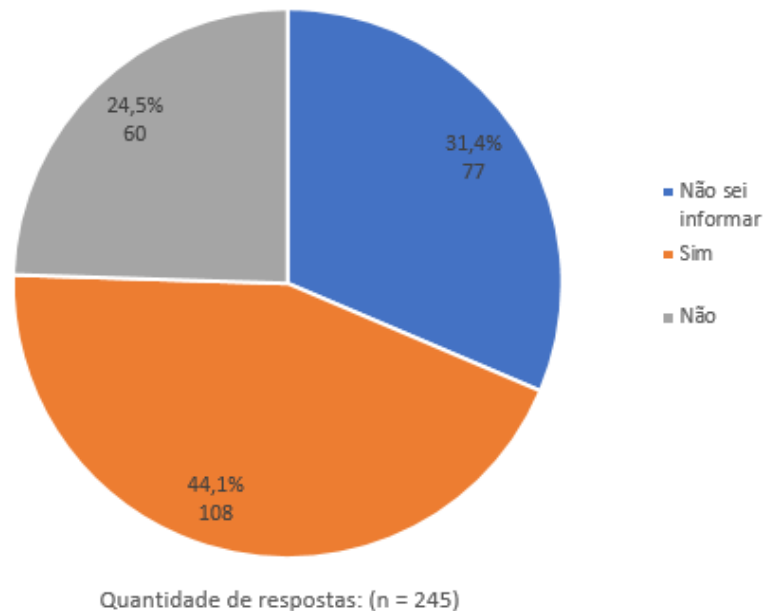
Nesta seção, o preconceito é compreendido como desqualificação prévia da EaD, enquanto a resistência é analisada em sentido mais amplo, incluindo disputas institucionais, críticas às condições de oferta e dificuldades de incorporação da modalidade às estruturas universitárias. Essa distinção é importante, porque uma parte das tensões identificadas pelos docentes não se dirige à EaD em si, mas às formas pelas quais ela foi implementada nas IPES.

Esta seção examina como o preconceito em relação à EaD se expressa no plano institucional. Interessa compreender de que modo ele aparece na organização da universidade, na presença ou ausência da modalidade em instâncias decisórias, no acesso de estudantes a direitos e oportunidades institucionais, no tratamento conferido pela gestão e nas formas de reconhecimento dirigidas à EaD.

Para isso, são analisadas as questões 10, 10.1, 11, 12, 15 e 15.1. As questões 10 e 10.1 investigam se a EaD possui representação formal nos conselhos superiores ou colegiados centrais das IPES e em quais instâncias essa presença ocorre. A questão 11 verifica se estudantes da modalidade têm acesso a benefícios e oportunidades institucionais, de modo equivalente aos estudantes do presencial. A questão 12 permite observar como a gestão institucional se posiciona diante de preconceitos e resistências à modalidade. As questões 15 e 15.1 abordam a percepção docente sobre preconceitos dirigidos aos estudantes da EaD. Essas questões permitem verificar se a EaD ocupa ou não lugar efetivo na vida universitária das IPES.

A questão 10 investigou se a EaD possui representação formal nos conselhos superiores ou colegiados centrais das IPES. A questão 10.1, de caráter aberto, permitiu que os participantes indicassem, quando possível, em quais instâncias essa representação estaria presente. A Figura 9 apresenta a distribuição das respostas à questão 10.

Figura 9 – Percepção docente sobre a existência de representação formal da EaD nos conselhos superiores ou colegiados centrais da instituição (Q10)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 9, 108 (44,1%) docentes afirmaram que a EaD possui representação formal nos conselhos superiores ou colegiados centrais de suas instituições. Em contrapartida, 60 (24,5%) responderam que essa representação não existe, enquanto 77 (31,4%) disseram não saber informar. Esses dados mostram que a presença formal da modalidade nas instâncias centrais de decisão ainda é irregular e pouco nítida em parte das IPES. Embora quase metade dos participantes reconheça essa representação, a soma dos que negam sua existência ou não sabem informar, 137 (55,9%), indica que a inserção institucional da EaD nesses espaços ainda está longe de ser evidente.

A ausência ou fragilidade da presença da EaD nos espaços centrais de decisão interfere diretamente em sua institucionalização. Quando a modalidade permanece afastada dos conselhos, colegiados e instâncias de definição acadêmica, ela tende a ocupar uma posição periférica na universidade, com menor capacidade de influenciar políticas, disputar recursos e participar das decisões sobre ensino, formação e planejamento institucional.

Isso pode ser interpretado como sinal de institucionalização parcial, pois a modalidade está presente na oferta, mas sua presença nos espaços centrais de deliberação permanece limitada, desigual ou pouco visível (Ferreira; Carneiro, 2015). A participação restrita da EaD

nesses espaços tende a reduzir sua influência nas decisões acadêmicas e administrativas e reforça a dicotomia entre educação presencial e modalidade a distância (Veloso; Mill, 2022).

As respostas à questão aberta 10.1 confirmam os dados da Figura 9, revelando um cenário desigual quanto à representação formal da EaD nas instâncias decisórias das IPES. Embora algumas universidades já garantam assento da modalidade em conselhos superiores, câmaras de graduação ou até em faculdades específicas de EaD, grande parte ainda apresenta participação restrita, vinculada a núcleos administrativos ou a programas externos como a UAB, ou mesmo ausência completa de representação. O Quadro 7 apresenta excertos representativos das respostas à questão 10.1.

Quadro 7 – Excertos representativos das percepções docentes sobre a representação formal da EaD nos conselhos superiores ou colegiados centrais das IPES (Q10.1)

<b>Categoria temática</b>	<b>Excertos representativos</b>
<b>Representação reconhecida em instâncias centrais</b>	<i>“Os coordenadores dos cursos ofertados na modalidade a distância têm assento em todos os conselhos em que estão presentes os coordenadores dos cursos presenciais. Mas foi uma conquista histórica em nossa instituição” (R4).</i> <i>“A EaD tem representação em grande parte dos fóruns decisórios da universidade, como os conselhos de centro, a câmara de graduação e outros. Esse reconhecimento ainda está em curso, mas já temos muitos avanços. Na câmara de graduação, por exemplo, tínhamos apenas alguns assentos e hoje todos os cursos EaD tem voto” (R199).</i>
<b>Representação vinculada a estrutura própria da modalidade</b>	<i>“Há uma Faculdade de EaD na Universidade para cursos específicos em EaD” (R71).</i> <i>“Na ‘minha’ Universidade temos uma Faculdade específica de EaD” (R93).</i> <i>“Há uma Faculdade de Educação a Distância com assento nas Câmaras e no Conselho Universitário, tal como as demais faculdades” (R201).</i>
<b>Representação parcial</b>	<i>“Na minha unidade acadêmica, há uma representação num colegiado acadêmico, mas não no conselho máximo. Na universidade, não há representação da EaD nas câmaras ou nos colegiados superiores” (R29).</i>
<b>Ausência ou baixa representação institucional</b>	<i>“A EaD tem representação via coordenações de curso como qualquer outro curso no Conselho de Graduação, mas não há vagas específicas para a EaD no Cepe ou Cuni” (R125).</i>
<b>Ausência associada à oferta restrita e dependência externa</b>	<i>“O único curso EaD na universidade é de Pedagogia, com intermédio da UAB. Os professores são tutores bolsistas, até onde sei” (R21).</i> <i>“Não há representação formal para a modalidade, mas alguns docentes que atuam na EaD estão em espaços de representação institucional” (R150).</i> <i>“Há pouca representatividade da EaD em órgãos superiores” (R140).</i>
<b>Baixa visibilidade institucional</b>	<i>“Acredito que não. Mas nunca ouvi falar” (R33).</i>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Os depoimentos reunidos no Quadro 7 mostram os resultados da questão aberta 10.1, mostrando que a representação formal da EaD assume configurações distintas entre as IPES. Em algumas instituições, a modalidade já aparece em conselhos, câmaras e colegiados com assento reconhecido; em outras, sua presença permanece restrita, indireta ou pouco visível

para os próprios docentes. Há ainda respostas marcadas por incerteza, o que sugere desconhecimento sobre a participação da EaD nas instâncias centrais de deliberação.

Essa desigualdade indica que a institucionalização da modalidade permanece inacabada, pois a oferta de cursos não garante, por si só, sua incorporação à vida universitária nem sua participação nas decisões acadêmicas e administrativas. A ausência ou fragilidade de representação reforça a posição secundária da EaD e limita sua incorporação como parte efetiva da estrutura institucional (Ferreira; Carneiro, 2015; Veloso; Mill, 2022).

Os dados da pesquisa também permitem compreender que parte da fragilidade institucional da EaD decorre de sua permanência como estrutura paralela no interior das universidades públicas. A ausência de colegiados permanentes, a descontinuidade das equipes, a dependência de programas externos e a baixa integração da modalidade às estruturas acadêmicas contribuem para que a EaD continue sendo percebida, em algumas instituições, como experiência provisória ou secundária. Essas condições dificultam a construção de memória institucional, enfraquecem a continuidade das políticas acadêmicas e reforçam a percepção de que a modalidade ocupa posição periférica nas IPES (Ferreira; Carneiro, 2015; Veloso; Mill, 2022; Lima; Cruz, 2022).

As entrevistas tornam essa condição mais visível ao revelarem que a baixa representação da EaD nas instâncias centrais da universidade vai além de um detalhe administrativo. Um participante afirma que “a carga horária que eu despendo no curso EaD da universidade não entra na integralização ou contagem da minha carga horária docente” e acrescenta que, uma vez aprovado, o curso “praticamente deixa de circular nos espaços superiores da universidade” (P3).

Em direção semelhante, outro participante observa que “a instituição tem um problema muito sério de entender a Educação a Distância como algo que, de fato, faça parte da universidade” (P5). As falas evidenciam que a marginalização institucional da modalidade se materializa na estrutura decisória e na baixa integração da EaD no meio acadêmico. Outro participante diz que essa condição “cria uma zona institucional meio sombreada” (P4), na qual a modalidade pertence formalmente à universidade, mas não ocupa o mesmo lugar nos espaços de deliberação e reconhecimento acadêmico.

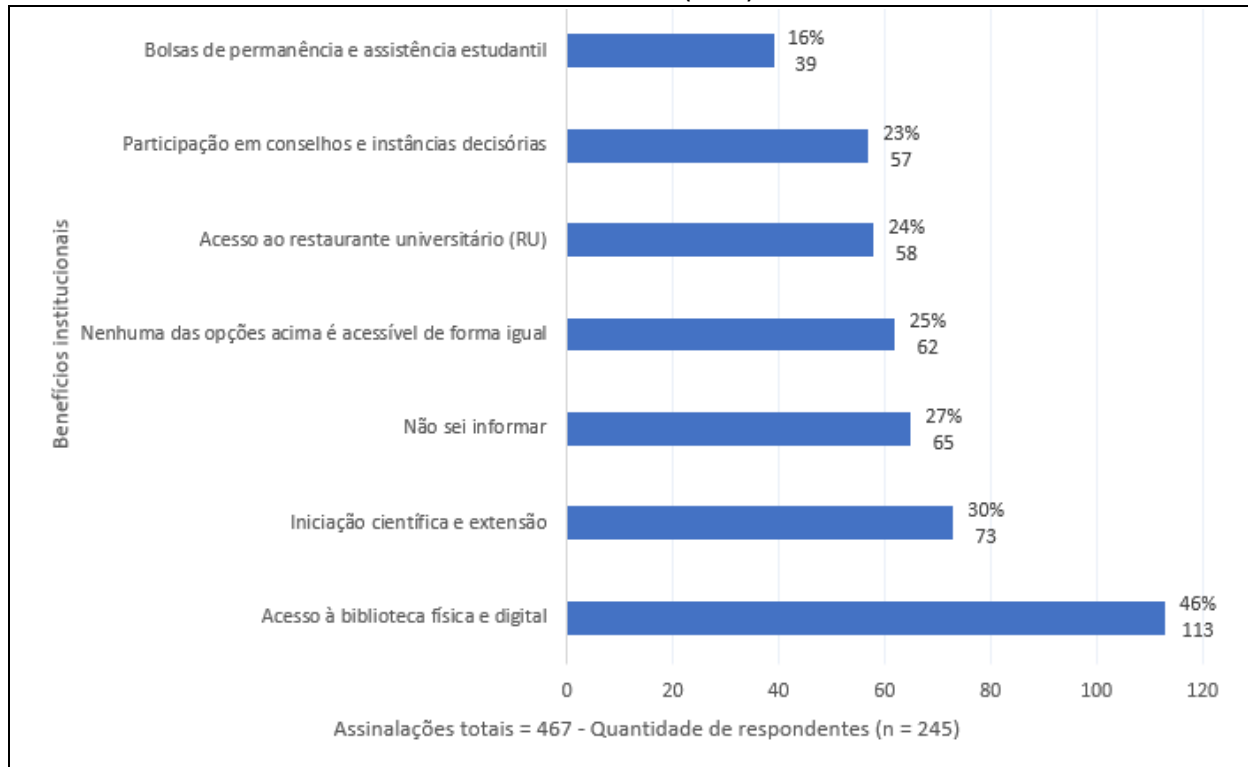
As entrevistas também permitem sintetizar a natureza instável e conflituosa desse processo, quando um docente afirma que, em sua instituição, “desde 2007, nós sempre atuamos nessa areia movediça” (P11). Essa fala expressa a instabilidade normativa, política e

organizacional que marca a trajetória da modalidade. Na mesma direção, outro docente observa que “a EaD ainda precisa justificar sua existência muito mais do que o presencial” (P3). Outro professor também reconhece que sua instituição “tende a olhar a EaD com preconceito” (P13), situando essa resistência no interior de uma cultura universitária tradicional e fortemente centrada no presencial. Em conjunto, essas falas indicam que a EaD se expandiu e se manteve nas IPES, mas continua ocupando um lugar instável, marcado por reconhecimento parcial e integração incompleta à estrutura universitária.

A posição institucional atribuída à EaD também repercute sobre as condições de participação acadêmica dos estudantes da modalidade. A pesquisa mostrou que o acesso à pesquisa, à extensão, à assistência estudantil, aos espaços de representação e às atividades universitárias mais amplas permanece desigual em parte das IPES. Isso indica que a institucionalização da EaD envolve, além da abertura de cursos ou da ampliação de vagas, o reconhecimento efetivo de seus estudantes como parte da universidade pública (Mill, 2016; Veloso; Mill, 2022; Lima; Cruz, 2022).

A questão 11 do questionário investigou se os estudantes dos cursos de EaD têm acesso, em condições semelhantes às dos estudantes do ensino presencial, às oportunidades e aos benefícios institucionais oferecidos pelas IPES. Como se trata de uma questão de múltipla escolha, os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa, totalizando 467 assinalações. A pergunta buscou verificar se a inserção institucional da modalidade alcança também o corpo discente, especialmente no que se refere ao acesso a recursos acadêmicos, políticas de permanência e espaços de participação. A Figura 10 apresenta a distribuição dessas assinalações, com percentuais calculados sobre o total de 245 respondentes.

Figura 10 – Igualdade de acesso de estudantes da EaD às oportunidades e benefícios institucionais (Q11)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

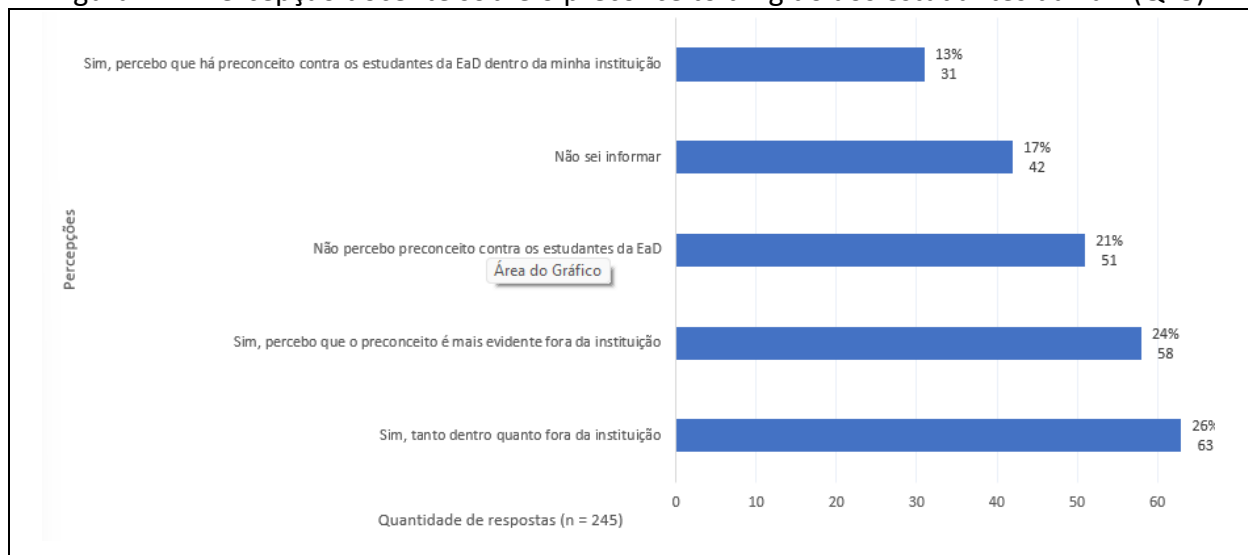
Conforme aponta a Figura 10, as respostas da questão 11 mostram que o benefício mais assinalado foi o acesso à biblioteca física e digital, com 113 (46%) marcações. Em seguida, aparecem “iniciação científica e extensão”, com 73 (30%), e “não sei informar”, com 65 (27%). Também foram registradas 62 (25%) marcações para a alternativa “nenhuma das opções acima é acessível de forma igual”, 58 (24%) para “acesso ao restaurante universitário (RU)”, 57 (23%) para “participação em conselhos e instâncias decisórias” e 39 (16%) para “bolsas de permanência e assistência estudantil”. Como já dito, os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa, razão pela qual o total de marcações alcança 467.

Os dados indicam que, na percepção dos docentes, o acesso dos estudantes da EaD aos benefícios institucionais ainda é desigual. Mesmo quando há reconhecimento de acesso a alguns recursos, como biblioteca, permanecem restrições importantes em áreas ligadas à permanência estudantil, à participação acadêmica e à vivência universitária mais ampla. A organização da EaD nas universidades públicas ainda é permeada por resistências e por formas de gestão desconectadas da estrutura geral da instituição, o que ajuda a compreender por

que certos direitos e oportunidades chegam de modo parcial aos estudantes da modalidade (Franco, 2024).

Na mesma direção, pode-se associar a incorporação orgânica da EaD à sua integração à estrutura e à cultura institucional (Chaquime *et al.*, 2025), o que inclui também as condições de permanência e participação estudantil. Esses dados dialogam com os resultados da questão 15, representados na Figura 11, que apontam a presença de preconceito contra estudantes da modalidade, frequentemente vistos como menos comprometidos ou de valor acadêmico inferior, indicando que desigualdades de acesso e estigmas simbólicos se reforçam mutuamente.

Figura 11 – Percepção docente sobre o preconceito dirigido aos estudantes da EaD (Q15)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

A Figura 11 apresenta os resultados da questão 15, que investigou se, na percepção dos docentes, os estudantes da EaD sofrem algum tipo de preconceito. Os resultados mostram que a maior parte dos respondentes reconhece a existência desse problema, pois 63 (26%) afirmaram perceber preconceito contra esses estudantes, tanto dentro quanto fora da instituição, enquanto 58 (24%) consideraram que ele é mais evidente fora da instituição, especialmente em espaços sociais e profissionais mais amplos. Somadas, essas respostas indicam que 121 (49%) docentes associam o preconceito aos dois planos ou o localizam principalmente fora da universidade.

Por outro lado, 31 (13%) participantes afirmaram perceber preconceito dentro da própria instituição, o que mostra que esse problema também se manifesta no interior das

IPES. Além disso, 51 (21%) disseram não perceber preconceito contra os estudantes da EaD, e 42 (17%) responderam não saber informar.

A interpretação das questões 11 e 15 permite observar uma relação entre restrições de acesso a oportunidades institucionais e desvalorização dos estudantes da modalidade. Quando o estudante da EaD encontra limites para acessar benefícios, espaços de participação e experiências acadêmicas mais amplas, seu lugar na universidade tende a se tornar mais frágil. Ao mesmo tempo, o preconceito reforça essa posição secundária, alimentando distinções que afetam o pertencimento estudantil e o reconhecimento acadêmico da modalidade.

Essa percepção é preocupante, porque muda o foco do preconceito contra a modalidade para as pessoas que dela participam, revelando seu caráter social e de classe. O preconceito contra a EaD é também um preconceito contra a democratização do acesso, pois os estudantes da modalidade pertencem, em grande parte, a grupos historicamente excluídos do Ensino Superior público (Quiroga *et al.*, 2024).

Assim, os dados indicam que o preconceito contra a EaD não se dirige apenas à modalidade, mas também ao público historicamente atendido por ela. A presença de estudantes trabalhadores, mães, moradores de regiões afastadas dos grandes centros e grupos que tradicionalmente permaneceram distantes da Educação Superior pública aparece associada a percepções de menor reconhecimento acadêmico da modalidade. Desse modo, a resistência à EaD expressa também disputas em torno das formas de democratização do acesso à universidade pública e do reconhecimento desses estudantes no interior das IPES. Em diálogo com Freire (1987), essa questão ultrapassa o debate técnico sobre modalidades de ensino e recoloca a Educação Superior como espaço permeado por desigualdades históricas e disputas pelo direito à universidade.

O Quadro 8 reúne excertos das respostas à questão aberta 15.1, na qual os participantes comentaram suas percepções sobre a existência de preconceito dirigido aos estudantes da EaD.

Quadro 8 – Preconceitos contra os estudantes da EaD (Q15.1)

Categoria temática	Excertos representativos
<b>Não percebo preconceito contra os estudantes da EaD</b>	<p><i>“Desconheço qualquer relato por parte dos alunos de situações de preconceito em função de terem feito curso EaD” (R198).</i></p> <p><i>“Considerando o curso em que atuo e as diferentes ações realizadas em conjunto, inclusive a oferta de disciplinas na modalidade a distância integrando discentes da modalidade presencial, esse tipo de preconceito não foi identificado” (R111).</i></p> <p><i>“Literalmente, não consigo identificar preconceito por uma série de motivos [...], os diplomas são absolutamente idênticos e não fazem menção se o curso foi ministrado de forma presencial, a distância ou híbrida” (R115).</i></p>
<b>Preconceito percebido dentro da própria instituição</b>	<p><i>“O preconceito se manifesta pelos comentários e manifestações de professores e ainda mais dos alunos dos cursos presenciais” (R1).</i></p> <p><i>“Professores/as, até os que atuam na EaD, pensam que estudantes EaD têm menos capacidade do que os dos cursos presenciais” (R15).</i></p> <p><i>“Estes não possuem os mesmos bônus que os acadêmicos dos cursos presenciais, visto que interagem tão somente de forma virtual” (R126).</i></p>
<b>Preconceito mais evidente fora da instituição (mercado/sociedade)</b>	<p><i>“O mercado de trabalho não tem uma boa aceitação para egressos dos cursos de graduação em EaD” (R12).</i></p> <p><i>“Por total desconhecimento, o mercado de trabalho acredita que a formação não tem qualidade ou comprometimento” (R136).</i></p> <p><i>“Pensa-se que é uma formação ‘menor’, e que o estudante seria um profissional menos competente” (R17).</i></p>
<b>Preconceito simultâneo: dentro e fora da instituição</b>	<p><i>“À boca miúda, é dito que discentes EaD são mais carentes no que se refere à formação” (R22).</i></p> <p><i>“Há muito preconceito derivado de informação de experiências com instituições privadas de qualidade duvidosa” (R112).</i></p> <p><i>“Na pós-graduação, por exemplo, é comum haver um receio com os alunos formados em EaD na graduação” (R36).</i></p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

A partir das respostas abertas da questão 15.1, sintetizadas no Quadro 8, percebe-se que o preconceito dirigido aos estudantes da EaD alcança os próprios participantes desse processo formativo. As falas indicam desconfiança sobre sua formação, menor reconhecimento acadêmico, restrições de acesso a oportunidades institucionais e suspeitas no mercado de trabalho. Nesses casos, o discurso da qualidade pode funcionar como justificativa para manter hierarquias no Ensino Superior, reafirmando a educação presencial como referência de prestígio e colocando a EaD e seus estudantes em posição inferior.

Os relatos indicam que o preconceito dirigido à EaD também alcança seus estudantes. A diferença de tratamento aparece no acesso a serviços, na participação em atividades acadêmicas e no reconhecimento simbólico de pertencimento à universidade. Isso mostra que a institucionalização da modalidade não depende apenas da oferta de cursos, mas também do modo como seus estudantes são incorporados à vida universitária.

Assim, a institucionalização da modalidade exige enfrentar não apenas problemas administrativos ou pedagógicos, mas também os preconceitos que atingem os grupos que

passam a acessar a universidade por meio dela (Marchisotti *et al.*, 2022; Quiroga *et al.*, 2024; Veloso; Mill, 2022). É imprescindível compreender a EaD como disputa política em torno do direito à universidade.

Quando estudantes trabalhadores, moradores de regiões distantes, pessoas com trajetórias escolares interrompidas ou com menor possibilidade de frequentar cursos presenciais passam a ocupar o Ensino Superior público, o preconceito contra a modalidade pode expressar resistência à própria democratização do acesso. Por isso, superar essa lógica exige reconhecer que a institucionalização da EaD não é apenas um processo técnico-administrativo, mas parte de um projeto de inclusão, permanência e valorização acadêmica desses estudantes, sem reduzir qualidade a prestígio social ou origem institucional (Lima; Alonso, 2019; Quiroga *et al.*, 2024; Veloso; Mill, 2022).

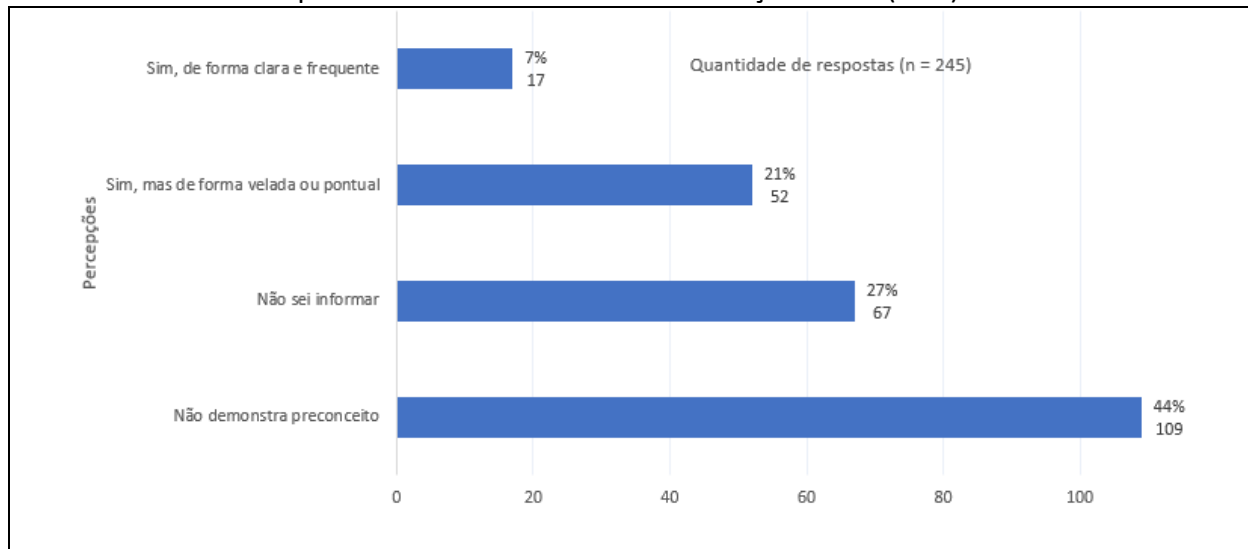
Sobre o assunto, um participante afirma que, antes da institucionalização, “o nosso grupo discente não tinha os mesmos direitos” (P13), mostrando que a desigualdade de acesso também se inscrevia em políticas concretas de apoio e permanência. Sobre os estudantes, um professor relata que “eu acho que é preconceito mesmo, de achar que o aluno da EaD talvez seja menos eficaz” (P3), o que evidencia a persistência de um estigma dirigido ao próprio estudante. Outro professor frisou: “eu já escutei isso, de não aceitarem aluno para estágio quando ele é de EaD” (P7). Sobre a realidade social desses estudantes, um docente afirma que também há preconceito:

Como são estudantes que geralmente vêm de um contexto [...], de uma classe social menos favorecida, o estudante é trabalhador, é mãe solo, às vezes é trabalhador de funções que são pouco valorizadas pela sociedade, como limpeza, manutenção, segurança e tal. Então, nesse sentido, eu acho que, às vezes, tem um reforço [do] preconceito [...] no sentido de que não vai formar direito por outras questões também (P11).

Assim, as falas mostram que, para a institucionalização da EaD, são necessários a inclusão efetiva de seus estudantes na vida universitária e o reconhecimento de que sua formação possui igual valor acadêmico.

A questão 12 do questionário investigou como os docentes percebem a postura da gestão de suas IPES diante de preconceitos e resistências em relação à EaD. A pergunta buscou verificar se a gestão institucional atua no enfrentamento dessas práticas, se as reproduz de modo explícito ou velado, ou se essa posição não é claramente percebida pelos participantes. A Figura 12 apresenta a distribuição das respostas à questão 12.

Figura 12 – Percepção docente sobre o comportamento da gestão institucional diante de preconceitos e resistências em relação à EaD (Q12)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Os resultados da questão 12 mostram que 109 (44%) docentes afirmaram que a gestão de suas instituições não demonstra preconceito em relação à EaD. Todavia, 52 (21%) perceberam esse comportamento de forma velada ou pontual, e 17 (7%) relataram que o preconceito é claro e frequente. Somadas, essas respostas indicam que 69 (28%) participantes identificam, em alguma medida, atitudes de preconceito ou resistência por parte da gestão institucional. Além disso, 67 (27%) responderam não saber informar.

Esses resultados mostram que a institucionalização da EaD depende de sua presença efetiva nas estruturas formais da universidade, como os conselhos superiores, o planejamento institucional e a garantia de recursos próprios (Ferreira; Carneiro, 2015). O fato de a alternativa mais assinalada ter sido a de ausência de preconceito mostra um grande avanço para a aceitação da modalidade nas IPES. Entretanto, cabe alertar que, quando essa integração não ocorre de forma consistente, a modalidade tende a ocupar um lugar secundário, com pouca influência nas decisões e maior dependência de programas externos.

As respostas também apontam manifestações veladas, pontuais ou frequentes, o que, somado aos que não souberam informar, indica que a relação entre gestão institucional e EaD ainda não se apresenta de forma plenamente nítida em parte das IPES. Isso pode estar ligado tanto a diferenças entre instituições quanto à pouca visibilidade das decisões e posicionamentos administrativos sobre a modalidade.

Ainda sobre a gestão organizacional, os entrevistados percebem que há uma ambiguidade nas posições dos gestores. Um respondente afirma que “existem duas forças dentro da universidade, uma mais comprometida com a EaD e outra interessada em mantê-la em posição secundária” (P4). Outro docente reconhece que “sim, na minha universidade, como uma universidade tradicional, eminentemente presencial e muito preocupada com sua posição institucional, com sua qualidade e seu prestígio, tende a olhar a EaD com preconceito” (P13). Sobre o preconceito no ambiente institucional, citou:

Havia um grupo de professores que achava um absurdo darmos aula na UAB e ainda recebermos bolsa. Achavam que estávamos na EaD por causa da bolsa, e não porque gostávamos da modalidade. Penso que as resistências que ainda permanecem decorrem principalmente de desconhecimento e de um preconceito já instituído (P4).

Em síntese, fica claro que a institucionalização da EaD se realiza em meio a conflitos internos, em que coexistem apoio, tolerância, desconfiança e disputa por legitimidade. Os dados indicam que a EaD ainda não é plenamente reconhecida como parte orgânica das IPES. Essa posição fragilizada mantém diferenças de status entre as modalidades e sustenta, no plano institucional, o preconceito identificado nas falas docentes. Estudos mostram que a institucionalização da EaD nas IPES ocorre de forma parcial e dependente do Sistema UAB, o que limita sua integração à universidade (Veloso; Mill, 2022; Lima; Cruz, 2022). Assim, a ausência de políticas permanentes e a exclusão de estudantes e profissionais da EaD de instâncias formais mantêm hierarquias entre modalidades (Nascimento; Vieira, 2016; Pimenta; Rosso; Sousa, 2019). A ambiguidade da gestão contribui para essa situação, preservando hierarquias simbólicas mesmo na ausência de manifestações explícitas de preconceito.

A partir dessa discussão, torna-se necessário examinar como os docentes sintetizam sua própria leitura sobre a modalidade nas IPES. É esse movimento que orienta a seção seguinte, dedicada à análise das visões docentes sobre os desafios, limites e possibilidades da EaD no processo de institucionalização.

#### **4.4. Visões docentes sobre a EaD nas IPES: síntese analítica (Q16, Q17)**

As questões 16 e 17 tiveram a função de reunir, em respostas abertas, as percepções docentes sobre os aspectos positivos e negativos da EaD nas IPES. Sua importância está em

permitir que os participantes formulassem, com suas próprias palavras, uma síntese avaliativa da modalidade. Essa síntese confirma a distinção já observada entre resistências apoiadas em preconceitos contra a modalidade e resistências críticas dirigidas às condições concretas de sua oferta nas IPES.

Na questão 16, sobre os aspectos positivos da modalidade, os docentes destacaram principalmente a ampliação do acesso ao Ensino Superior, a interiorização da universidade pública, a flexibilidade de tempo e espaço, o uso de recursos digitais e a possibilidade de atender estudantes trabalhadores, pessoas com dificuldades de mobilidade e populações distantes dos campi presenciais. Esses elementos indicam que a EaD é reconhecida por parte dos docentes como política de democratização da Educação Superior pública. Entre as falas, destacam-se:

*A modalidade a distância democratizou e permitiu interiorizar a Educação Superior, permitindo que muitos alunos pudessem obter o diploma por conta deste tipo de oferta (R14).*

*Possibilidade de acesso à Educação Superior de comunidades distantes da IFES; alun@s trabalhador@s; alun@s que precisam cuidar de familiares e, por isso, não podem se ausentar de casa; alun@s com dificuldades de mobilidade etc. (R75).*

*Interatividade: apesar da distância física, promove interação por meio de chats, fóruns e videoconferências, criando comunidades de aprendizagem (R50).*

Essas falas mostram que a EaD, nas IPES, aparece como possibilidade concreta de acesso à universidade por grupos que, muitas vezes, permanecem à margem da Educação Superior presencial. Nesse sentido, esse ponto dialoga com Quiroga *et al.* (2024), ao associar a EaD à democratização da universidade pública e ao enfrentamento de exclusões historicamente produzidas.

As respostas também indicam que parte das experiências desenvolvidas na EaD passou a produzir reconhecimento acadêmico no interior das próprias IPES, especialmente em atividades ligadas à extensão, ao uso pedagógico das tecnologias digitais e à ampliação do acesso à universidade pública. A modalidade aparece, assim, associada à construção de experiências formativas reconhecidas positivamente pelos próprios docentes. A institucionalização da EaD se fortalece quando normas, estruturas administrativas e práticas acadêmicas passam a sustentar, conjuntamente, sua legitimidade no interior das universidades (Mill, 2016; Veloso; Mill, 2022; Lima; Cruz, 2022).

Já na questão 17, que tratava dos pontos negativos da modalidade, os docentes apontaram limites importantes nas condições de oferta a distância. As respostas destacam preconceito, baixa institucionalização, dependência da UAB, ausência de reconhecimento na carreira, fragilidade de financiamento, precarização da tutoria e pouca participação da EaD nos espaços decisórios das instituições. Entre as falas, destacam-se:

*Falta de incentivo, preconceito, falta de formação continuada ao corpo docente, falta de institucionalização orçamentária, com dependência da UAB (R3).*

*Falta de reconhecimento; não contar para progressão; não ter acesso aos conselhos; não ter recursos institucionais, uma vez que somos parte da UAB; falta de transparência na gestão de recursos financeiros; pessoas na gestão que não têm a mínima noção do que é o ensino na modalidade (R19).*

*Preconceito, não institucionalização, dependência de verbas UAB, tutores mal remunerados. Muitos professores atuam na EaD por causa da bolsa, e não por acreditar no potencial formativo da modalidade. Não acompanham as turmas (estudantes/tutores) durante todo o período de oferta de sua disciplina (R30).*

*Falta de estabilidade; dependência de editais; precarização do trabalho docente, sobretudo da tutoria etc. (R150).*

*Sem dúvidas a precarização dos profissionais da educação (docentes e não docentes) participantes do curso. A política de bolsas, de baixo valor e cheia de exigências descabidas em muitos casos, remunera-se mal e cobra-se muito. Outra coisa que tenho dito já há muito tempo: precisaríamos de docentes e demais profissionais concursados exclusivamente para o curso EaD, pois, assim, imagino, com sua carga horária vinculada à graduação EaD, poderiam se dedicar mais ao curso, às orientações de TCC, IC, extensão etc., mas para isso essa modalidade deve ser incorporada à carreira, dentre outras medidas. E melhores condições de infraestrutura tecnológica e pedagógica voltadas para a EaD (R236).*

Assim, a análise das questões 16 e 17 mostra que a EaD nas IPES constitui um processo dialético: ao mesmo tempo que amplia o acesso e produz novas possibilidades formativas, permanece condicionada por financiamento instável, reconhecimento parcial e formas precarizadas de trabalho. Dessa maneira, a institucionalização da EaD caracteriza-se como processo permeado por embates entre expansão e incorporação orgânica (Veloso; Mill, 2022). Os docentes relacionam a modalidade à democratização do acesso ao Ensino Superior, o que dialoga com os argumentos de Quiroga *et al.* (2024), e afirmam que a dependência de programas de fomento, como a UAB, pode manter a EaD como parte secundária da instituição, favorecendo sua precarização, como também afirmam Lima e Cruz (2022).

As críticas formuladas pelos docentes, portanto, não expressam um único tipo de resistência. Parte delas dirige-se às condições materiais e organizacionais da oferta, questionando a precarização e a falta de reconhecimento institucional. Nesses casos, a resistência não se volta contra a modalidade em si, mas contra a forma como vem sendo implementada, aproximando-se da resistência crítica discutida por Freire (1987, 2001), ao tensionar a incoerência entre o discurso de democratização do acesso e a fragilidade concreta da institucionalização.

Outra parte das falas, entretanto, desqualifica a EaD como intrinsecamente inferior, associada à formação “mais fraca” ou à aprendizagem “menos exigente”, independentemente das condições de oferta ou das experiências consolidadas na própria universidade pública. Trata-se de uma resistência que reafirma a superioridade do presencial como padrão exclusivo de qualidade e reforça hierarquias simbólicas (Bourdieu, 1989) e dicotomias entre modalidades, naturalizando desigualdades, como problematiza Chauí (2000, 2017).

Dessa forma, os dados das questões 16 e 17 indicam que a EaD ocupa um lugar contraditório nas IPES: é reconhecida por seu potencial formativo e social, ao mesmo tempo que permanece vinculada a fragilidades estruturais, disputas institucionais e hierarquias entre modalidades. As demandas por valorização docente, integração orçamentária, presença nos espaços decisórios e inclusão nos documentos institucionais mostram que o reconhecimento simbólico da modalidade depende de sua incorporação material ao projeto universitário (Velo; Mill, 2022, 2025; Nascimento; Vieira, 2016; Pimenta; Rosso; Sousa, 2019).

#### **4.5. Considerações parciais do Capítulo 4**

Os dados analisados neste capítulo indicam que preconceitos e resistências permanecem entre os fatores que dificultam a institucionalização da EaD nas IPES. O preconceito aparece associado a representações históricas de inferioridade da modalidade e à defesa da presencialidade como referência principal de qualidade. As resistências, por sua vez, assumem sentidos distintos: em alguns casos, expressam juízos prévios sobre a EaD; em outros, resultam das condições materiais e institucionais em que a modalidade foi organizada.

A permanência do preconceito contra a EaD indica que a disputa em torno da modalidade também envolve a preservação de uma ordem acadêmica historicamente associada à presencialidade, à centralidade do campus e a formas tradicionais de

reconhecimento universitário. Ao desqualificar a EaD como formação de menor valor, parte da cultura institucional reafirma critérios de prestígio que antecedem a própria modalidade e que continuam delimitando quem pode acessar a universidade, em que condições e com que reconhecimento. Nesse sentido, o preconceito não atua apenas como opinião negativa sobre a modalidade; ele funciona como mecanismo de conservação de hierarquias já presentes no interior da universidade pública.

A análise indica que parte significativa das manifestações de resistência possui caráter crítico, especialmente quando os docentes denunciam sobrecarga, não contabilização da carga horária, exclusão em instâncias decisórias e desigualdade de direitos em relação ao presencial. Nesses casos, a resistência aproxima-se da perspectiva freireana (Freire, 1987, 2001, 2013), ao tensionar a precarização e reivindicar coerência entre o discurso de democratização e as condições reais de oferta. Trata-se de uma resistência dirigida às condições materiais e organizacionais que configuram a institucionalização da EaD.

Entretanto, também se identificam manifestações de resistência conservadora (Chauí, 2000, 2017), quando a EaD é desqualificada *a priori* como ensino inferior, “mais fácil” ou incapaz de garantir formação de qualidade, independentemente das evidências e das experiências concretas. Essas posições reforçam a dicotomia entre presencial e EaD como núcleo das contradições do processo de institucionalização, alimentando hierarquias simbólicas que mantêm a modalidade em lugar secundário (Veloso; Mill, 2022).

Os resultados indicam que o preconceito contra a EaD constitui uma construção histórica, produzida pelas condições em que a modalidade foi introduzida, regulada e organizada no sistema educacional brasileiro. As percepções negativas identificadas entre os docentes expressam marcas desse percurso histórico, que continuam influenciando seu reconhecimento institucional nas IPES.

Por fim, o enfrentamento dos preconceitos e das resistências à EaD depende de sua presença mais efetiva na vida institucional das universidades. A redução dessas resistências relaciona-se à formação docente, à publicização de experiências bem-sucedidas, à participação da modalidade nos espaços de decisão, ao reconhecimento dos estudantes da EaD como parte da universidade e à superação das generalizações que confundem a EaD pública com experiências privadas massificadas. Esses elementos não aparecem como medidas externas à análise, mas como condições vinculadas ao próprio processo de

institucionalização da modalidade nas IPES (Ferreira; Carneiro, 2015; Marchisotti *et al.*, 2022; Veloso; Mill, 2022; Chaquime *et al.*, 2025).

Essa distinção evidencia que o debate em torno da EaD nas IPES ultrapassa a polarização entre posições favoráveis e contrárias à modalidade. Trata-se de uma disputa em torno do lugar da EaD na universidade pública, de suas formas de reconhecimento e de sua incorporação efetiva às estruturas acadêmicas e institucionais. É nesse horizonte que o capítulo seguinte aprofunda a análise da precarização do trabalho docente e de seus efeitos sobre a institucionalização da modalidade.

## **CAPÍTULO 5**

### **PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPACTOS E RESISTÊNCIAS**

A precarização do trabalho docente na Educação a Distância (EaD) constitui um dos núcleos estruturantes do debate desta tese sobre a institucionalização da modalidade nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). No contexto brasileiro, essa problemática está diretamente associada à forma como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) organizou a expansão da EaD, conciliando democratização do acesso e interiorização do Ensino Superior com um modelo de financiamento baseado em bolsas e editais federais. Isso permitiu ampliar a oferta de cursos, sobretudo na formação de professores, mas criou uma inserção institucional em meio a vínculos temporários, instabilidade orçamentária e fragmentação das funções docentes.

Veloso e Mill (2022) definem esse movimento como institucionalização da precariedade, expressão que sintetiza a incorporação da modalidade sob condições laborais fragilizadas. Lapa e Pretto (2010) observam que a lógica de massificação incorporada ao modelo UAB reorganizou o trabalho pedagógico segundo critérios de divisão técnica e racionalidade administrativa. Nesse modelo, planejamento, mediação e avaliação passam a ser distribuídos entre diferentes agentes, redefinindo a configuração tradicional da docência universitária.

Essa reorganização dialoga com transformações mais amplas do mundo do trabalho. Segundo Antunes (2015), a reestruturação produtiva associada à acumulação flexível intensificou ritmos de trabalho, ampliou formas de flexibilização contratual e sofisticou mecanismos de controle sobre a atividade laboral, afetando as condições materiais do trabalho e a experiência subjetiva dos trabalhadores. No âmbito da EaD, esses processos manifestam-se na ampliação das demandas, na diluição das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo pessoal e na naturalização da disponibilidade contínua, como analisam Oliveira e Mill (2024) ao discutirem o teletrabalho docente.

A precarização alcança de modo decisivo a organização do trabalho. O conceito de polidocência na EaD, formulado por Mill (2014), descreve a divisão das funções entre

professor conteudista, formador, tutor presencial e tutor a distância. Essa estrutura viabiliza a expansão em larga escala, mas redefine a docência segundo uma lógica de separação entre concepção e execução. Assim, a fragmentação, associada à remuneração por bolsas e à ausência de vínculo estável, compromete a autonomia intelectual do professor e fragiliza seu reconhecimento institucional, ficando “à mercê de uma política pública, que, por vezes, prioriza os resultados quantitativos em detrimento da qualidade e de condições dignas de trabalho” (Veloso; Mill, 2018, p. 129).

A docência deve ser compreendida como prática ética, política e criadora (Freire, 2013). Quando o trabalho pedagógico é reduzido a tarefas prescritas e segmentadas, esvaziam-se seu aspecto formativo e sua potência emancipadora. A precarização, nesse sentido, atinge a identidade profissional, interfere na autonomia docente e repercute no reconhecimento acadêmico da modalidade. A expansão da EaD nas universidades públicas tem sido acompanhada por desafios institucionais, administrativos e pedagógicos, evidenciando a necessidade de sua efetiva institucionalização e integração às estruturas acadêmicas das instituições (Araújo, 2023).

A precarização do trabalho docente na EaD pode ser compreendida, também, como expressão das contradições presentes na expansão recente da Educação Superior pública brasileira. A ampliação do acesso, sustentada por formas instáveis de financiamento e por vínculos frágeis de trabalho, produziu uma institucionalização marcada por desigualdades entre crescimento quantitativo e reconhecimento acadêmico da modalidade. Nessas condições, a fragmentação das funções docentes e a dependência de bolsas ultrapassam o plano administrativo e passam a interferir no sentido formativo do trabalho pedagógico, na autonomia intelectual do professor e nas possibilidades de incorporação orgânica da EaD às universidades públicas.

Nesse quadro, precarização, preconceito e resistência estão interligados. A desvalorização material e simbólica do trabalho docente favorece discursos que associam a modalidade à oferta de menor reconhecimento acadêmico, alimentando preconceitos e dificultando sua institucionalização. Ao mesmo tempo, a resistência docente pode ser compreendida como reação às condições objetivas que limitam a autonomia e fragilizam o sentido do trabalho pedagógico (Freire, 1987).

A análise realiza a triangulação entre dados quantitativos, narrativas qualitativas e referencial teórico, contemplando aspectos relacionados ao vínculo, à remuneração, à carga

de trabalho, à infraestrutura e ao reconhecimento institucional, organizados nos eixos de financiamento, organização do trabalho e reconhecimento institucional.

Neste capítulo, assume-se que a institucionalização da EaD constitui um processo gradual, desenvolvido em diferentes níveis e relacionado a distintas dimensões institucionais. Entende-se que há, no Sistema UAB, cinco dimensões relevantes para esse processo: planejamento, organização, infraestrutura, pessoal e serviços ao estudante (Ferreira; Carneiro, 2015). Essa premissa evidencia que a incorporação da modalidade assume formas distintas e que os aspectos ligados ao pessoal, aos incentivos e à disponibilidade orçamentária ocupam posição importante no interior das instituições.

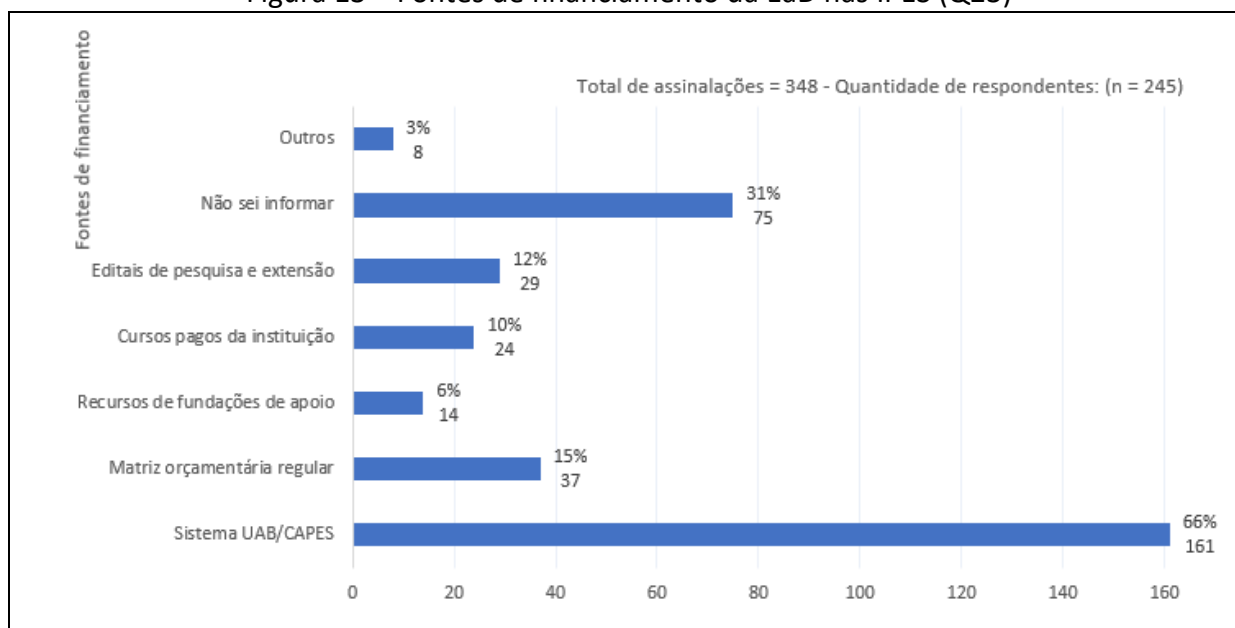
Portanto, este capítulo divide-se da seguinte forma: inicialmente, analisam-se as fontes de financiamento e a dependência de programas externos; em seguida, discutem-se as condições de trabalho docente, com ênfase em carga horária, remuneração e reconhecimento institucional; posteriormente, examina-se a organização do trabalho na EaD e sua relação com a precarização; na sequência, abordam-se os impactos pedagógicos e o engajamento docente; depois, discutem-se caminhos para a valorização do trabalho docente; e, por fim, apresenta-se a síntese das análises desenvolvidas.

### **5.1. Fontes de financiamento e dependência de programas externos (Q23, Q23.1)**

A análise da precarização do trabalho docente na EaD começa pelas fontes de financiamento, porque, nas IPES, elas condicionam a forma de contratação, a remuneração, a continuidade das atividades e o lugar institucional da modalidade. No caso da EaD pública, a dependência de programas externos, especialmente do Sistema UAB, afeta diretamente as condições de trabalho dos docentes. Examinar o financiamento, portanto, é necessário para compreender a produção de vínculos instáveis, a remuneração por bolsas, o reconhecimento institucional restrito e a incerteza quanto à continuidade das ações desenvolvidas.

A questão 23 buscou identificar as principais fontes de financiamento utilizadas pelas IPES para a manutenção e o desenvolvimento das atividades de EaD. Como se trata de uma questão de múltipla escolha, os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa, totalizando 348 assinalações. A Figura 13 apresenta a distribuição dessas assinalações, com percentuais calculados sobre o total de 245 respondentes.

Figura 13 – Fontes de financiamento da EaD nas IPES (Q23)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 13, que representa os resultados da questão 23, a fonte de financiamento mais assinalada foi o Sistema UAB/Capes, com 161 (66%) marcações. Em seguida, aparecem não sei informar, com 75 (31%), a matriz orçamentária regular, com 37 (15%), os editais de pesquisa e extensão, com 29 (12%), os cursos pagos da instituição, com 24 (10%), e os recursos de fundações de apoio, com 14 (6%). Também foram registradas 8 (3%) marcações para outros.

Os dados mostram forte presença do Sistema UAB/Capes no financiamento da EaD nas IPES e participação bem menor da matriz orçamentária regular das instituições. Essa dependência de programas externos mantém a modalidade à margem das rotinas acadêmicas e orçamentárias das universidades, comprometendo a continuidade das equipes, o planejamento dos cursos e o reconhecimento do trabalho docente, o que dificulta sua incorporação orgânica às instituições (Ferreira; Carneiro, 2015; Veloso; Mill, 2022; Lima; Cruz, 2022).

Nessa perspectiva, a ausência de um modelo de financiamento contínuo compromete o planejamento institucional da EaD e dificulta sua incorporação às estruturas acadêmicas e administrativas das IPES. Dependente de políticas indutoras externas, especialmente da UAB, a modalidade expande o acesso ao Ensino Superior, mas permanece marcada por instabilidade orçamentária e vínculos provisórios, sem alterar de forma estrutural a lógica institucional das universidades (Medeiros, 2025; Lima; Cruz, 2022; Hernandes, 2017).

A adesão ao Sistema UAB implicou reorganizações administrativas e normativas internas, porém sem assegurar estabilidade financeira permanente. A fragilidade do modelo de fomento e a ausência de garantias estruturais de continuidade constituem entraves relevantes à incorporação da modalidade (Ferreira; Carneiro, 2015). A predominância da UAB como fonte de financiamento e a baixa presença da matriz orçamentária regular indicam que a EaD segue dependente de recursos externos e descontínuos.

Ao se examinar a gestão da EaD nas universidades públicas, observa-se que o financiamento centralizado no MEC tende a manter a modalidade vinculada a fluxos específicos de recursos, o que dificulta sua integração orgânica ao planejamento institucional (Franco, 2024). Quando a oferta depende de editais e programas temporários, a continuidade dos cursos passa a acompanhar a dinâmica das políticas governamentais. Esse processo permaneceu marcado por limites estruturais, como a ausência de financiamento contínuo, a precarização do trabalho docente e a dependência de políticas de fomento, o que dificultou a incorporação orgânica da modalidade nas IPES (Chaquime; Pareschi, 2025).

A institucionalização da EaD é um processo dialético, permeado por contradições derivadas da dependência de políticas externas. Essa condição produz instabilidade e repercute diretamente na organização do trabalho docente e na percepção de provisoriedade da modalidade (Veloso; Mill, 2022). A UAB aparece, nesse contexto, como a base financeira predominante da modalidade, o que submete sua continuidade à lógica de editais, repasses e decisões externas à universidade.

As entrevistas ampliam a leitura sobre a dependência de programas externos ao mostrar que o problema alcança a própria forma de expansão da modalidade. Um participante associa diretamente a UAB a um modelo “baseado em regime de metas e entregas, com editais de competição entre instituições” (P13), situando o financiamento da EaD em uma lógica indutiva e descontínua. Outro participante, ao tratar das condições concretas desse modelo, afirma que “as relações não são trabalhistas, são por bolsa. E os valores dessas bolsas são extremamente baixos” (P2), o que evidencia a precariedade do vínculo desde a origem do financiamento.

Outra docente, por sua vez, introduz um contraste importante entre a EaD fomentada e a institucional, ao registrar que, em sua experiência,

*A atuação nessas duas áreas da EaD é bem diferente, porque a UAB conta com cursos com 150 alunos, e hoje mesmo eu estou agora numa turma com quase 300 pessoas. Já os cursos institucionais são cursos em que a gente não*

*tem tutoria, em que sou só eu como professora principal, e são turmas de 40 alunos (P8).*

Assim, as falas indicam que a EaD fomentada pela UAB se apoia em financiamento externo, vínculos frágeis e turmas numerosas. Esse modelo amplia a oferta, mas nem sempre garante condições adequadas de trabalho docente e acompanhamento pedagógico, o que afeta a qualidade dos cursos.

Os dados mostram que orçamento próprio e incentivos financeiros estão entre os aspectos menos desenvolvidos na institucionalização da EaD nas IPES. Isso indica que o financiamento instável constitui um entrave à institucionalização da modalidade, ao limitar sua incorporação às estruturas universitárias.

A questão 23.1, de caráter aberto, ofereceu espaço para que os participantes comentassem, detalhassem ou exemplificassem a forma como esse financiamento se organiza em suas instituições. No Quadro 9, referente à questão 23.1, a instabilidade aparece associada à descontinuidade das ações, à insuficiência de recursos e à dificuldade de manter as atividades de forma permanente.

Quadro 9 – Excertos representativos das percepções docentes sobre financiamento da EaD nas IPES (Q23.1)

<b>Categoria temática</b>	<b>Excertos representativos</b>
<b>Dependência do financiamento da UAB</b>	<p><i>“As universidades públicas dependem quase que exclusivamente dos recursos do Sistema UAB” (R1).</i></p> <p><i>“A única fonte de recurso para EaD veio de editais da UAB” (R3).</i></p> <p><i>“Na minha percepção, os recursos advêm apenas e tão somente da UAB” (R36).</i></p>
<b>Instabilidade e descontinuidade do financiamento</b>	<p><i>“A UAB não assegura financiamento contínuo, e a precarização é total” (R131).</i></p> <p><i>“Recurso financeiro limitado, pondo em risco as turmas em andamento” (R58).</i></p> <p><i>“Já tivemos mais de 30 polos em 3 estados... agora estamos com 10% do número e apenas alguns polos” (R139).</i></p>
<b>Insuficiência de recursos e bolsas</b>	<p><i>“O orçamento é curto, as bolsas são baixas” (R92).</i></p> <p><i>“Insuficiência de recursos para o básico da manutenção das atividades pela Capes” (R93).</i></p> <p><i>“Não financia aquisição mínima de equipamentos e tecnologias para professores e tutores” (R94).</i></p>
<b>Falta de reconhecimento institucional do trabalho docente</b>	<p><i>“Cursos UAB não contabilizam carga horária para o docente, por causa da bolsa” (R96).</i></p> <p><i>“O não reconhecimento por parte da instituição da carga horária nos mapas de aulas dos professores envolvidos” (R97).</i></p> <p><i>“Colocam que o recebimento da bolsa caracteriza atividade extra” (R98).</i></p>
<b>Outras formas de financiamento</b>	<p><i>“A maior parte dos recursos para EaD no RJ ainda vem do governo do estado do RJ através da fundação Cecierj, mantenedora do consórcio Cederj, e do governo federal, através da UAB/Capes” (R199).</i></p> <p><i>“Cursos EaD autofinanciados com recursos públicos” (R70).</i></p> <p><i>“Cursos pagos pelos estudantes” (R195).</i></p> <p><i>“Os cursos técnicos e de formação iniciação e continuada e pós-graduação, geralmente, são fomentados por matriz orçamentária ou com outras fontes, como emenda parlamentar, por meio de fundação” (R214).</i></p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

O Quadro 9, a partir das respostas abertas à questão 23.1, aprofunda essa análise. Docentes relatam instabilidade na liberação de recursos, bolsas consideradas insuficientes e ausência de reconhecimento formal da carga horária dedicada à EaD nos planos de trabalho. Conforme Lapa e Pretto (2010), o pagamento por bolsas vinculadas a projetos substitui vínculos formais e mantém a atividade docente associada a serviços temporários. A centralização do financiamento no MEC mantém a modalidade fora da dinâmica orçamentária regular das universidades, dificultando sua incorporação como política institucional permanente (Franco, 2024).

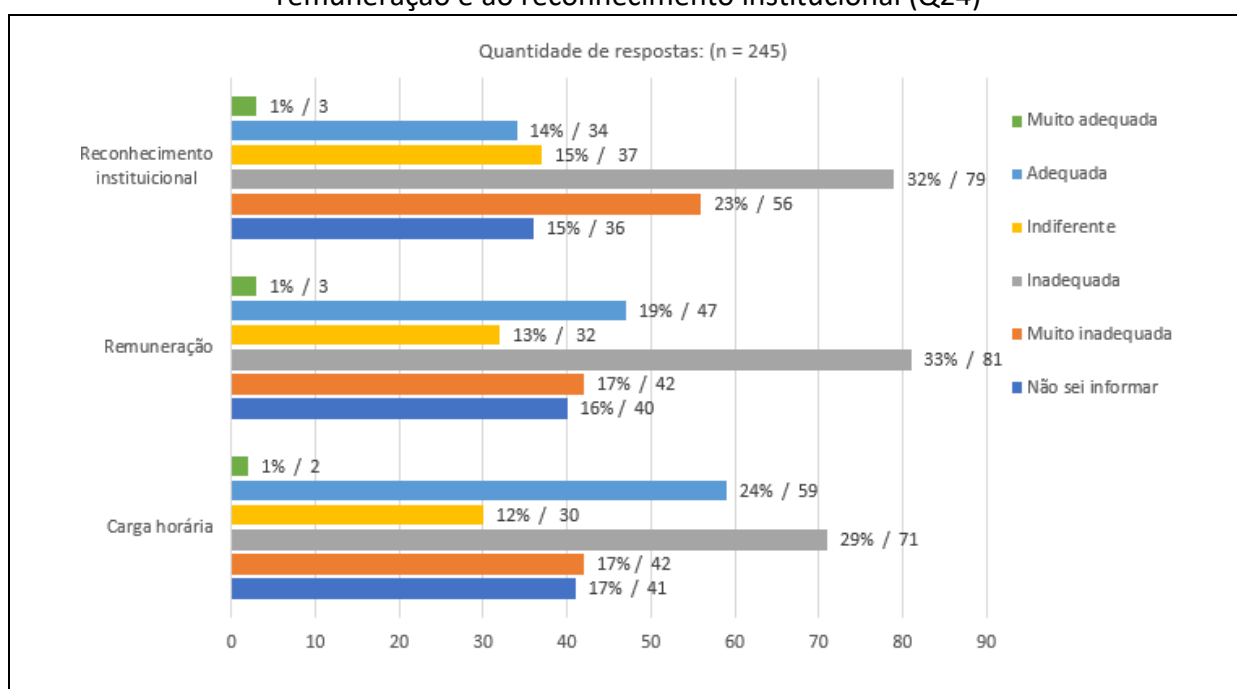
Em síntese, os dados evidenciam que a dependência de financiamento externo, especialmente do Sistema UAB, mantém a EaD vinculada a editais e bolsas, sem incorporação plena ao orçamento regular das universidades. Essa configuração afeta diretamente os vínculos de trabalho, o reconhecimento institucional e a estabilidade das equipes. Compreender essa base orçamentária é fundamental para avançar na análise das formas de inserção docente na modalidade, tema desenvolvido na seção seguinte.

## 5.2 Condições de trabalho: carga horária, remuneração e reconhecimento (Q24, Q24.1, Q25)

Esta seção examina como os docentes avaliam suas condições de trabalho na EaD e de que modo essas condições incidem sobre a institucionalização da modalidade nas IPES. As questões 24, 24.1 e 25 foram reunidas, porque permitem observar três aspectos desse problema. A questão 24 trata da avaliação da carga horária, da remuneração e do reconhecimento institucional; a questão aberta 24.1 oferece espaço para que os participantes comentem, detalhem ou exemplifiquem essas avaliações; e a questão 25 investiga se a atuação na EaD é considerada nos processos de progressão e desenvolvimento na carreira docente.

Assim, o objetivo é compreender como a precarização também se manifesta na distribuição, na remuneração e no reconhecimento do trabalho docente, incidindo sobre a valorização da EaD e sobre sua institucionalização nas IPES. A Figura 14 apresenta a avaliação docente das condições de trabalho na EaD quanto à carga horária, à remuneração e ao reconhecimento institucional.

Figura 14 – Avaliação das condições de trabalho docente na EaD quanto à carga horária, à remuneração e ao reconhecimento institucional (Q24)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 14, sobre a carga horária, 71 (29%) docentes a avaliaram como “inadequada”, e 42 (17%) como “muito inadequada”, totalizando 113 (46%) respostas nessas duas categorias. Já 59 (24%) a classificaram como “adequada” e 2 (1%) como “muito adequada”. Além disso, 30 (12%) responderam “indiferente”, e 41 (17%) marcaram “não sei informar”. Sobre a remuneração, 81 (33%) respostas indicaram “inadequada”, e 42 (17%), “muito inadequada”, somando 123 (50%) nessas duas categorias. As avaliações positivas corresponderam a 47 (19%) para “adequada” e 3 (1%) para “muito adequada”. Também foram registradas 32 (13%) respostas “indiferente” e 40 (16%) respostas “não sei informar”.

Quanto ao reconhecimento institucional, 79 (32%) docentes assinalaram “inadequada”, e 56 (23%), “muito inadequada”, reunindo 135 (55%) respostas nessas duas categorias. As avaliações “adequada” e “muito adequada” somaram 34 (14%) e 3 (1%), respectivamente. Houve ainda 37 (15%) respostas “indiferente” e 36 (15%) respostas “não sei informar”.

As respostas mostram maior frequência de avaliações “inadequada” e “muito inadequada” em remuneração e reconhecimento institucional do que em carga horária, embora também apareçam respostas “indiferente” e “não sei informar” nas três dimensões. Esses resultados evidenciam que a docência na EaD se desenvolve sob baixa valorização e fragilidade institucional, situando a precariedade como entrave à incorporação orgânica da modalidade (Veloso; Mill, 2018, 2025).

Esses dados indicam uma contradição central do trabalho docente na EaD pública: a modalidade exige planejamento, produção de materiais, acompanhamento discente, interação em ambientes virtuais, avaliação contínua e reorganização das práticas pedagógicas, mas esse trabalho nem sempre recebe reconhecimento equivalente nas regras institucionais. A docência na EaD tende a ser tratada como atividade adicional, complementar ou dependente de bolsas, mesmo quando compõe a oferta regular de cursos das IPES. Essa distância entre trabalho realizado e reconhecimento institucional reforça a precarização e dificulta a consolidação da modalidade como parte efetiva da universidade (Lapa; Pretto, 2010; Veloso; Mill, 2018; Oliveira; Mill, 2024).

No caso da carga horária, percebe-se uma inadequação que intensifica o trabalho (Antunes, 2015). Quanto à remuneração, o pagamento por bolsas, vinculado a editais e programas temporários, fragiliza vínculos, dificulta a estabilização das equipes e compromete a incorporação institucional da EaD (Veloso; Mill, 2018; Lapa; Pretto, 2010; Lima; Cruz, 2022).

Já o reconhecimento institucional aparece como entrave mais amplo: a falta de orçamento próprio e de incentivos formais constitui ponto frágil da institucionalização (Ferreira; Carneiro, 2015). A incorporação da modalidade é associada a planejamento e investimento contínuo (Chaquime *et al.*, 2025). Nessa direção, carga horária pouco definida, remuneração insuficiente e reconhecimento limitado ajudam a entender por que a EaD ainda ocupa, em parte das IPES, um lugar acadêmico secundário.

As falas dos entrevistados também deixam evidente o descontentamento dos docentes com a intensidade do trabalho e seu reconhecimento institucional. Um docente observa que “a aula EaD é um pouco mais trabalhosa para preparar” (P10), chamando atenção para o volume de planejamento exigido pela modalidade. Outro docente afirma que “a bolsa é um bom complemento financeiro dos dois programas, mas ainda fragiliza essa continuidade, esse vínculo, então assim é um vínculo frágil” (P12), acrescentando que o semestre se estende por cinco meses, embora o pagamento cubra apenas quatro.

Outro entrevistado leva essa crítica a um plano histórico, ao afirmar que “a remuneração da Educação a Distância já surgiu, lá no começo, pensada como complemento, quase como um bico” (P5). Essa crítica aparece de forma clara na fala de outro docente, que relaciona o modelo de financiamento da UAB à aceitação institucional de um modelo marcado por dependência, redução de custos e precarização progressiva do trabalho docente:

Como o recurso da UAB alivia o orçamento da instituição e evita que a EaD dispute internamente espaço com o presencial, em muitos casos a universidade aceita o modelo sem maiores enfrentamentos. Isso gera um quadro em que a EaD segue dependente do fomento, o custo por aluno vai caindo ano após ano, a relação tutor-aluno cresce, o custeio diminui, as idas aos polos diminuem, a produção de material se enfraquece, e tudo vai ficando cada vez mais precarizado (P13).

A institucionalização da EaD, no caso da UFSCar, exigiu a criação de unidade gestora, procedimentos e regulamentações específicas para a modalidade (Chaquime, 2019), o que permite afirmar que o reconhecimento institucional da modalidade vai além da existência de cursos ou matrículas. Ele envolve a incorporação da EaD às formas ordinárias de funcionamento da universidade. Quando a modalidade permanece apartada da carga horária regular, da progressão funcional e dos espaços correntes de decisão, por não haver reconhecimento institucional, sua presença institucional segue marcada pela incompletude.

O Quadro 10 reúne excertos das respostas à questão aberta 24.1, destinada a comentários livres dos participantes. Esses excertos mostram como as condições de trabalho

na EaD se expressam nas experiências docentes, indicando a forma como esse trabalho é reconhecido, organizado e, em muitos casos, mantido à margem das estruturas institucionais.

Quadro 10 – Excertos representativos das percepções docentes sobre carga horária, remuneração e reconhecimento institucional na EaD (Q24.1)

Categoria temática	Excertos representativos
<b>Sobrecarga e intensificação do trabalho</b>	<p><i>“A carga horária é minúscula, que parece se resumir às horas-aula ministradas, e não ao longo preparo de slides, textos, imagens que são necessários para um bom EaD” (R17).</i></p> <p><i>“A exigência sobre a EaD séria é muitas vezes superior ao ensino presencial, pois requer planejamento, atualização, formação específica, dedicação, entre outros itens” (R167).</i></p> <p><i>“Apesar da dedicação, empenho e responsabilidade dos docentes envolvidos com EaD, a sobrecarga de trabalho é muito grande e exige horas de trabalho para além das jornadas semanais institucionalizadas” (R175).</i></p>
<b>Baixa remuneração/ bolsas insuficientes</b>	<p><i>“A precarização do trabalho docente se expressa nos valores pagos, que geralmente são muito baixos e pouco estimulantes” (R6).</i></p> <p><i>“O valor da bolsa é muito baixo (R\$ 1.970,00), e a carga horária não é contabilizada para o cômputo de minha carga horária docente” (R7).</i></p> <p><i>“A bolsa UAB acho muito precária para o trabalho que o docente realiza” (R25).</i></p>
<b>Não contabilização da carga horária</b>	<p><i>“O pagamento de bolsa não é a condição ideal. Não computar a carga horário no horário docente não é uma condição adequada” (R1).</i></p> <p><i>“Cursos UAB não contabilizam carga horária para o docente, por causa da bolsa” (R96).</i></p> <p><i>“As atividades são realizadas mediante o pagamento de bolsas, e isso não é contabilizado na carga horária do docente envolvido” (R158).</i></p>
<b>Precarização estrutural da EaD</b>	<p><i>“O trabalho é totalmente precarizado” (R30).</i></p> <p><i>“Fazíamos um ‘bico’, e por fim era dessa forma que conduzíamos nosso trabalho em EaD” (R161).</i></p> <p><i>“Trabalha muito e com pouco suporte da instituição” (R169).</i></p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

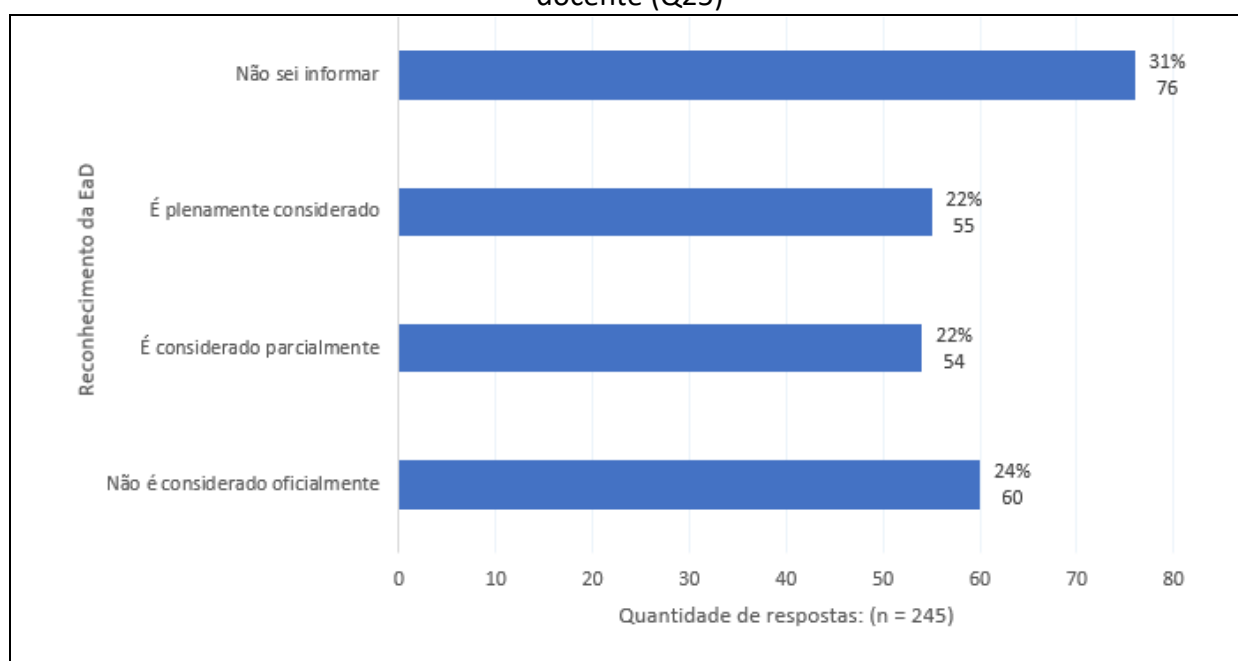
As respostas abertas da questão 24.1 no Quadro 10 aprofundam a análise. Os relatos indicam que as atividades na EaD são frequentemente tratadas como adicionais à rotina acadêmica, exigindo planejamento detalhado, produção de materiais didáticos e acompanhamento contínuo dos estudantes. Ao mesmo tempo, a justificativa de que o pagamento por bolsas dispensa sua contabilização formal reforça hierarquizações institucionais entre docentes da modalidade presencial e da EaD. Essa diferenciação contribui para a desvalorização simbólica do trabalho desenvolvido na modalidade e alimenta preconceitos e resistências no interior da universidade.

A expansão apoiada em vínculos instáveis compromete a incorporação orgânica da modalidade nas IPES (Arruda; Arruda, 2015). A vinculação precária impacta o processo formativo. Os dados apresentados nesta pesquisa confirmam que carga horária intensificada, remuneração fragilizada e reconhecimento insuficiente produzem formas estruturais de

precarização que incidem sobre a permanência docente e sobre a disposição de atuar na EaD (Pereira, 2017).

A análise da questão seguinte aprofunda esse diagnóstico ao examinar como essas condições se refletem no reconhecimento institucional da atuação docente na EaD. A questão 25 investigou se o esforço docente dedicado à EaD é oficialmente considerado nos processos de progressão funcional e desenvolvimento na carreira nas IPES. A pergunta permite observar em que medida a atuação na modalidade é reconhecida nos critérios formais de avaliação docente. A Figura 15 apresenta a distribuição das respostas à questão 25.

Figura 15 – Reconhecimento da EaD na progressão e no desenvolvimento na carreira docente (Q25)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 15, 76 (31%) docentes responderam não saber informar sobre o reconhecimento institucional da atuação na EaD nos processos de progressão e desenvolvimento na carreira. Entre as demais respostas, 60 (24%) afirmaram que esse trabalho não é considerado oficialmente, 54 (22%) indicaram que ele é considerado parcialmente, e 55 (22%) relataram que ele é plenamente considerado. As respostas mostram distribuição próxima entre as alternativas de reconhecimento integral, reconhecimento parcial e ausência de reconhecimento, ao lado de presença expressiva de respostas “não sei informar”.

Esse resultado sugere que, apesar da ampliação da oferta de cursos, a modalidade ainda encontra dificuldades para ser plenamente incorporada às estruturas administrativas e aos critérios formais de avaliação docente. Essa condição repercute diretamente sobre a carreira docente, pois a progressão funcional permanece vinculada prioritariamente às atividades da educação presencial, o que pode criar muitas resistências por parte dos docentes.

A consideração parcial mencionada por 54 (22%) dos respondentes confirma o caráter fragmentado da valorização. Os vínculos baseados em bolsas e inserções temporárias produzem distanciamento entre o trabalho realizado e o reconhecimento formal. Quando a atividade docente não repercute na carreira, consolida-se uma forma de precarização que ultrapassa o plano remuneratório e alcança o estatuto profissional do professor. Essa fragilidade institucional alimenta resistências internas e mantém a EaD sob constante questionamento quanto à sua legitimidade acadêmica (Lima; Alonso; Moreira, 2024).

Os resultados da questão 25 mostram que a precarização também se manifesta no plano simbólico e administrativo da carreira docente. A ausência de reconhecimento formal aprofunda a segmentação entre docentes da modalidade presencial e da EaD, fragiliza a construção de pertencimento institucional e dificulta a incorporação orgânica da modalidade como parte do projeto universitário público. Essa constatação permite avançar para a análise da organização institucional da EaD, levando em conta a forma como a modalidade distribui funções, estrutura vínculos e reconhece, ou não, o trabalho docente em sua dinâmica interna. É essa perspectiva que orienta a seção seguinte.

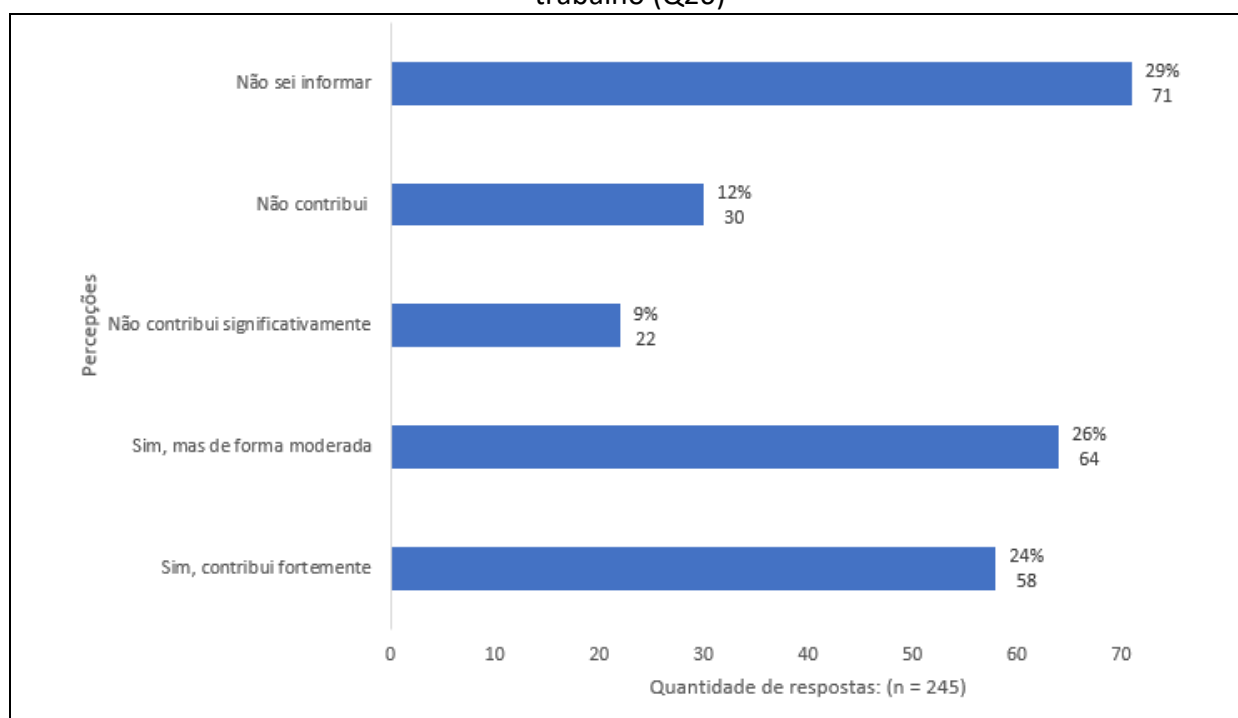
### **5.3 Organização da EaD e a precarização do trabalho docente (Q26, Q26.1, Q36, Q37)**

A precarização do trabalho docente na EaD não decorre apenas do financiamento ou da remuneração. Ela também se relaciona ao modo como a modalidade é organizada no interior das IPES. A forma de distribuição das funções, a definição das responsabilidades pedagógicas, o suporte técnico e administrativo disponível e o lugar ocupado pelo docente na condução do processo formativo interferem diretamente em suas condições de trabalho. Examinar a organização da EaD, nesse sentido, permite compreender de que maneira certas escolhas institucionais podem ampliar a fragmentação do trabalho, reduzir a autonomia docente e produzir formas específicas de sobrecarga e desvalorização.

Nesta seção, são analisadas perguntas do questionário que tratam da estrutura organizacional da modalidade e de seus efeitos sobre o trabalho docente. As questões 26 e 26.1 voltam-se à percepção dos docentes sobre o impacto da organização da EaD na precarização do trabalho. Já as questões 36 e 37 permitem aprofundar essa discussão ao abordar desdobramentos dessa forma de organização sobre a docência, especialmente no que se refere à divisão das tarefas, à atuação pedagógica e ao lugar ocupado pelo professor no interior da modalidade.

A questão 26 investigou se, na percepção dos docentes, a forma de organização da EaD em suas instituições contribui para a precarização do trabalho docente. A questão 26.1, de caráter aberto, ofereceu espaço para que os participantes comentassem, detalhassem ou exemplificassem essa percepção. A Figura 16 apresenta a distribuição das respostas à questão 26.

Figura 16 – Percepção docente sobre o impacto da organização da EaD na precarização do trabalho (Q26)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 16, 64 (26%) docentes afirmaram que a forma de organização da EaD em suas instituições contribui para a precarização “de forma moderada”, enquanto 58 (24%) avaliaram que ela contribui “fortemente”. Em sentido distinto, 30 (12%) responderam que essa organização “não contribui” para a precarização, e 22 (9%) assinalaram

que “não contribui significativamente”. Além disso, 71 (29%) marcaram “não sei informar”. Os dados indicam que a relação entre organização institucional da EaD e precarização do trabalho docente aparece de modo expressivo nas respostas, ainda que com diferenças de percepção entre os participantes.

Os dados indicam que a precarização não se restringe ao vínculo ou à remuneração, mas alcança a própria forma de organização da EaD nas IPES. A polidocência designa uma docência coletiva, estruturada pela distribuição de funções entre diferentes agentes, o que altera a forma tradicional de realização do trabalho docente (Mill, 2014). Quando essa divisão do trabalho se articula à remuneração por bolsas, à instabilidade dos vínculos e ao reconhecimento institucional insuficiente, a docência passa a se constituir sob bases fragilizadas (Velo; Mill, 2018). As respostas à questão 26.1, reunidas no Quadro 11, permitem detalhar esse problema.

Quadro 11 – Excertos representativos das percepções docentes sobre a organização da EaD e a precarização do trabalho docente nas IPES (Q26.1)

<b>Categoria temática</b>	<b>Excertos representativos</b>
<b>Dependência de editais e programas externos</b>	<p><i>“Por haver editais periódicos, que são organizados pela Fundação Cecierj, não há independência da universidade na formação do corpo docente nem garantias de sua continuidade entre um edital e outro” (R53).</i></p> <p><i>“O professor possui opção ou não de participar do EaD, pois seu acesso é feito por edital” (R54).</i></p> <p><i>“Todas as funções do curso na modalidade EaD é por meio de edital” (R55).</i></p>
<b>Vínculos temporários</b>	<p><i>“Especialmente, os vínculos temporários de tutores” (R89).</i></p> <p><i>“Sem reconhecimento, sem financiamento, e sem formas de oficializar no momento, tudo fica precário” (R90).</i></p> <p><i>“Em instituições públicas os vínculos temporários deveriam ser transformados em permanentes, com carga horária definida e remuneração adequada” (R91).</i></p> <p><i>“O número de pessoas que atendem as demandas da EaD deveria ser relativamente bem maior” (R120).</i></p>
<b>Infraestrutura e apoio institucional insuficientes</b>	<p><i>“Dada a falta de infraestrutura institucional para EaD, os docentes têm que pensar em soluções de forma autônoma, sem apoio” (R118).</i></p> <p><i>“Precisamos melhorar a assistência de TI para professores e alunos” (R119).</i></p> <p><i>“Sem continuidade orçamentária e uma boa equipe, fica frustrante trabalhar com EaD” (R122).</i></p>
<b>Fragmentação do trabalho e divisão de funções</b>	<p><i>“Há que se ter muita clareza nos papéis de professores conteudistas, formadores, tutores e mediadores pedagógicos, de modo a evitar sobrecarga e precarização” (R141).</i></p> <p><i>“Prejudica enormemente, mas por outro lado, se não houver essa estrutura de divisão, os atuais docentes não conseguem ofertar as disciplinas dado o volume de trabalho” (R142).</i></p> <p><i>“A presença do tutor é importante, mas não pode substituir o professor formador” (R143).</i></p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Os depoimentos da questão 26.1, representados no Quadro 11, apontam, com frequência, a fragmentação da docência no modelo de polidocência, a fragilidade dos vínculos de trabalho e a presença ainda periférica da EaD nas estruturas universitárias. A divisão do trabalho em funções especializadas, como professor conteudista, formador, tutor presencial e tutor a distância, é descrita pelos docentes como um fator de fragmentação pedagógica. Embora apresentada como estratégia de racionalização e ampliação da oferta, essa divisão tende a enfraquecer a unidade da docência e a distribuir o processo formativo entre diferentes agentes.

A polidocência é uma forma de organização do trabalho docente na EaD caracterizada pela atuação de múltiplos profissionais responsáveis por distintas etapas do processo educativo (Mill, 2014; Veloso; Mill, 2018). Os dados empíricos desta tese compreendem que ocorre a perda de autonomia e de redução do trabalho docente a tarefas compartimentadas. Essa fragmentação pode ser compreendida como esvaziamento da docência enquanto práxis (Freire, 2013), na medida em que ensinar implica reflexão crítica, decisão pedagógica, criação e compromisso com a formação dos estudantes, e não apenas a execução de atividades previamente distribuídas. A dependência de programas externos reaparece, aqui, sob a forma de equipes instáveis, rotatividade e dificuldade de incorporação dos coletivos responsáveis pela oferta.

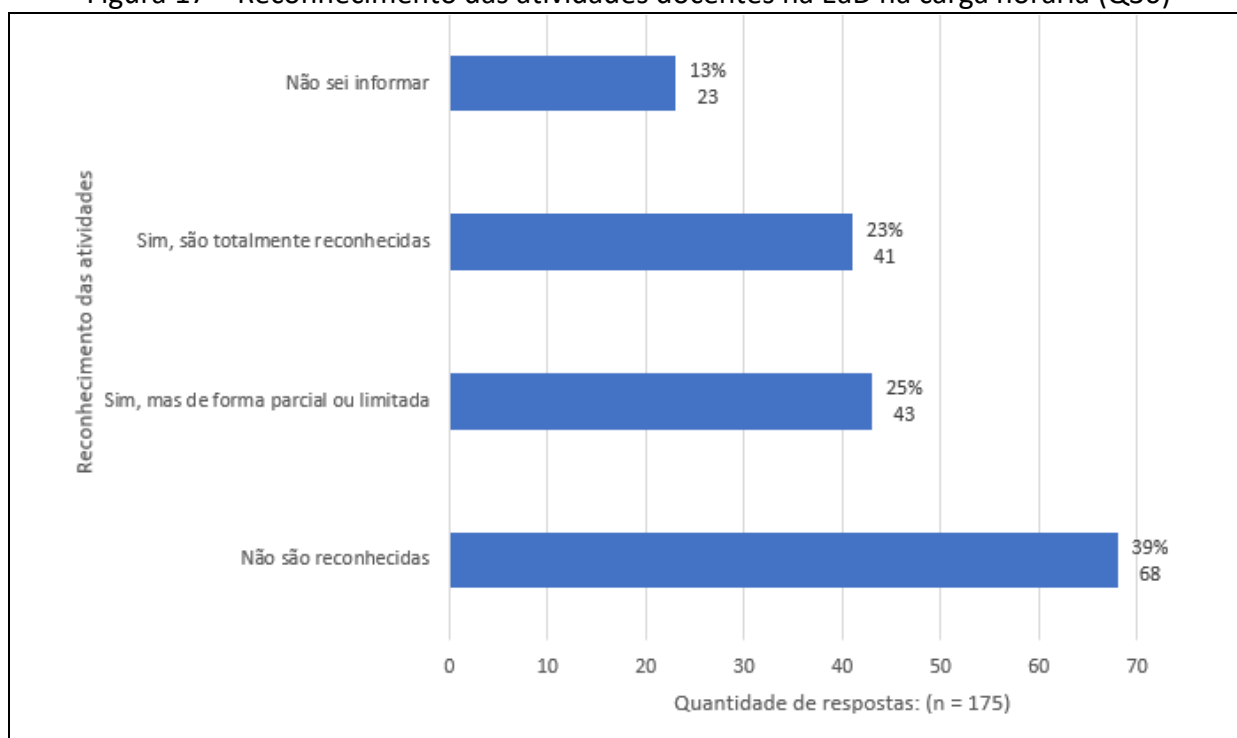
As entrevistas dão maior densidade à discussão sobre a organização institucional da EaD ao evidenciarem que a divisão das funções repercute sobre a própria configuração da docência. Um docente observa que “o tutor exerce funções que, muitas vezes, são tipicamente docentes, mas sem valorização correspondente” (P3), o que explicita a transferência de tarefas formativas para posições de menor reconhecimento no interior da equipe. Em outra passagem, o mesmo participante afirma que “o professor passa a ser quase um operador, um mediador esvaziado, e não um professor propriamente dito” (P3), formulação que alcança o núcleo do problema ao indicar a perda de unidade da docência.

Outro docente acrescenta um aspecto importante ao registrar que “essa possível descontinuidade também é um problema, porque os projetos não se consolidam, porque a gente não tem um colegiado fixo, não tem estabilidade” (12), chamando atenção para a instabilidade dos coletivos de trabalho. A precarização, nesse caso, incide sobre a divisão interna das funções, a sustentação acadêmica dos cursos e a continuidade das equipes responsáveis pela oferta.

A ausência de colegiados fixos e de equipes permanentes compromete a memória institucional da EaD e dificulta a consolidação dos cursos no interior das IPES. A cada nova oferta, parte do trabalho acadêmico precisa ser recomposta, com novas equipes, novas estruturas administrativas e novas formas de adaptação às exigências do programa de fomento. Essa instabilidade reduz a continuidade do planejamento pedagógico e mantém a modalidade dependente de soluções provisórias, o que reforça a precarização organizativa da EaD pública (Ferreira; Carneiro, 2015; Veloso; Mill, 2022; Lima; Cruz, 2022).

Alguns relatos também indicam que a dependência de programas externos limita a autonomia das universidades na definição das equipes e na continuidade dos cursos. Esse dado ajuda a compreender por que a organização da EaD repercute diretamente no reconhecimento do trabalho docente, tema retomado a seguir com base nas questões 36 e 37. A questão 36 investigou se as atividades docentes desenvolvidas na EaD são reconhecidas na carga horária de trabalho. A Figura 17 apresenta a distribuição das respostas, considerando 175 participantes, uma vez que a questão foi respondida apenas por docentes com experiência de atuação na EaD.

Figura 17 – Reconhecimento das atividades docentes na EaD na carga horária (Q36)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Como pode ser observado na Figura 17, os resultados da questão 36 mostram que 68 (39%) docentes afirmaram que essas atividades não são reconhecidas, 43 (25%) indicaram que são reconhecidas de forma parcial ou limitada, 41 (23%) relataram que são totalmente reconhecidas e 23 (13%) responderam não sei informar. Somadas, as respostas que apontam ausência de reconhecimento ou reconhecimento parcial totalizam 111 (63%).

Esses dados mostram que, quando a atuação na EaD não é reconhecida na carga horária, ela tende a ser percebida como trabalho extra, e não como parte regular da docência universitária. Em contextos marcados por bolsas, vínculos frágeis e reconhecimento institucional limitado, essa condição pode levar parte dos professores a associar a modalidade à complementação de renda, e não a um espaço plenamente integrado à carreira docente. Com isso, o não reconhecimento formal do trabalho na EaD reforça resistências e dificulta sua incorporação orgânica à vida acadêmica das IPES.

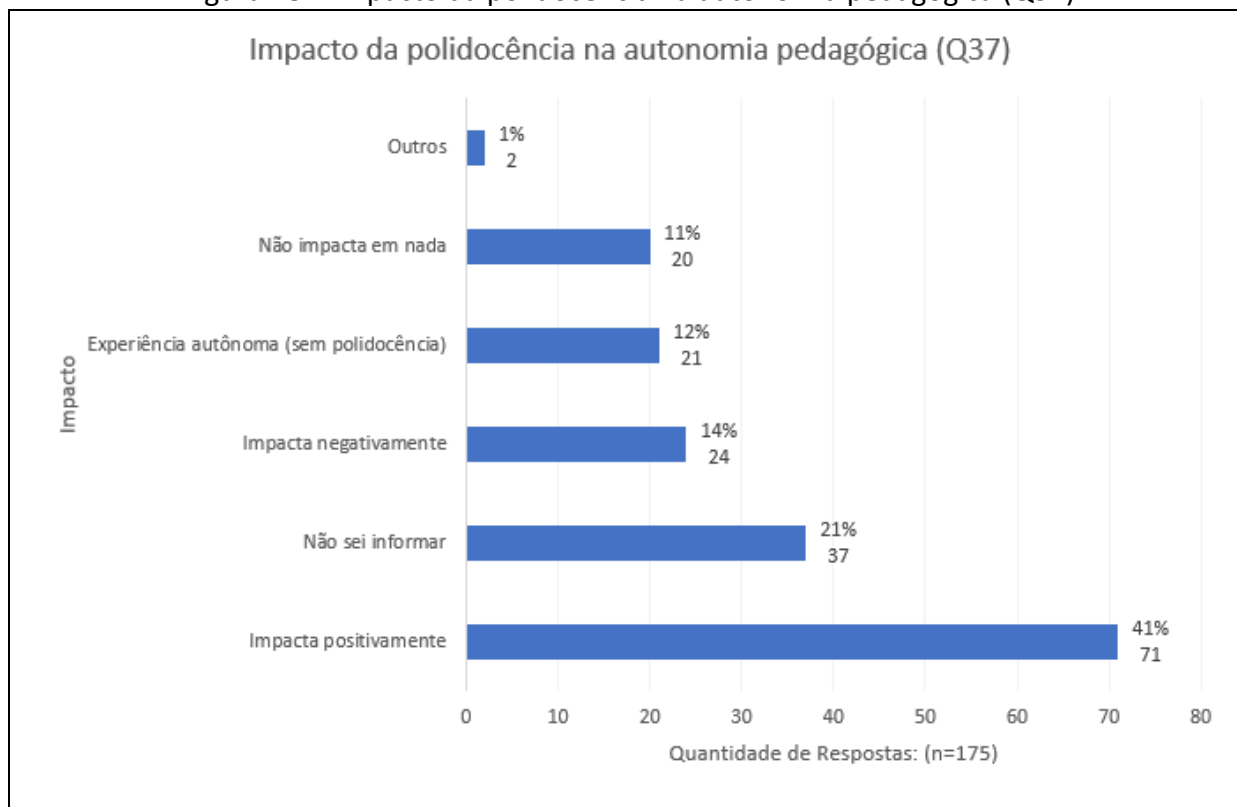
Entretanto, a instabilidade das equipes aparece como parte da própria lógica de funcionamento da modalidade. Um docente entrevistado afirmou que “existe uma precarização que leva parte dos docentes a buscar essas bolsas. Inclusive, as pessoas podem até achar ruim uma outra política que não seja de bolsa, porque aquilo virou um ganho financeiro importante. Mas o próprio programa em si é precarizado” (P12). Aqui é importante mostrar que a precarização do trabalho docente em si, representada por baixos salários, faz alguns docentes optarem pela EaD por causa da bolsa que a UAB oferece, mesmo sendo um valor baixo. É um problema que compromete a continuidade e a qualidade pedagógica dos cursos a distância, bem como a formação de equipes permanentes.

Em diálogo com Freire (2013), a ausência de reconhecimento do trabalho docente na EaD também pode ser entendida como uma forma de negação da prática pedagógica enquanto práxis, na medida em que invisibiliza o esforço formativo e reduz a autonomia do professor. Assim, a falta de incorporação dessas atividades à carga horária revela um limite estrutural no processo de institucionalização da EaD, que impacta diretamente na qualidade da formação e nas condições de trabalho docente.

A questão 37 investigou como os docentes percebem o impacto da polidocência sobre a autonomia pedagógica na EaD. A questão 37.1, de caráter aberto, ofereceu espaço para que os participantes comentassem, detalhassem ou exemplificassem sua resposta. A Figura 18 apresenta a distribuição das respostas, considerando 175 participantes. Esse número difere do total geral da pesquisa, de 245 respondentes, porque a questão 37 foi dirigida apenas aos

docentes que declararam experiência de atuação na EaD. Assim, os percentuais apresentados nesta figura referem-se exclusivamente a esse grupo.

Figura 18 – Impacto da polidocência na autonomia pedagógica (Q37)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 18, 71 (40%) docentes afirmaram que a polidocência impacta positivamente a autonomia pedagógica. Em seguida, 37 (21%) responderam não saber informar, 24 (14%) indicaram que ela impacta negativamente, 21 (12%) relataram ter vivido experiência autônoma, sem polidocência, 20 (11%) afirmaram que ela não impacta em nada, e 2 (1%) marcaram “outros”. Os resultados mostram que a percepção predominante é favorável, mas não homogênea, pois uma parte dos respondentes aponta impacto negativo, ausência de impacto ou experiências organizadas fora desse modelo.

Nesse sentido, a docência na EaD estrutura-se a partir da divisão e fragmentação das funções (Velooso; Mill, 2018). Pode-se perceber nesta tese que, apesar das avaliações positivas, ainda se observam conflitos, indicando de forma dialética que a polidocência pode assumir sentidos distintos, podendo fortalecer o trabalho pedagógico ou gerar limitações, a depender das condições em que se realiza.

A fala de um docente pode ajudar a ampliar a visão sobre a posição do tutor dentro da estrutura da EaD. O participante relata que, em sua instituição, “buscava-se sustentar a ideia de um tutor especialista por disciplina, vinculado ao conteúdo”, e registra que mesmo assim esse modelo “não se refletia na remuneração” (P5). Em seguida, afirma que o tutor “não tinha vínculo com a universidade, não tinha reconhecimento formal, não tinha estrutura para trabalhar” (P5). Essa afirmação esclarece que a polidocência não produz, por si, precarização ou fortalecimento da oferta. O efeito depende das condições em que o trabalho coletivo é organizado, reconhecido e sustentado institucionalmente.

Por fim, a análise da organização da EaD evidencia que a precarização do trabalho docente está diretamente relacionada à forma como a modalidade é estruturada nas IPES. A docência na EaD se realiza por meio de um trabalho coletivo, dividido entre conteudistas, formadores e tutores, que assumem partes específicas do processo educativo; essa divisão torna a atividade mais complexa, mas também pode fragmentar a unidade da ação pedagógica quando não há reconhecimento, planejamento comum e participação nas decisões (Mill, 2014; Veloso; Mill, 2018).

Associada à remuneração por bolsas, ao trabalho em tempo parcial, à ausência de vínculo empregatício e à necessidade de acumular outras atividades, essa forma de organização incide diretamente sobre a autonomia docente, pois separa concepção, mediação e avaliação, reduzindo a capacidade do professor de acompanhar a totalidade do processo formativo. Assim, a polidocência pode favorecer práticas colaborativas, mas, quando realizada sob vínculos frágeis e baixa valorização institucional, aproxima o trabalho educativo de tarefas parceladas e aprofunda os limites da institucionalização da EaD nas IPES (Ferreira; Mill, 2014; Veloso; Mill, 2018).

#### **5.4. Impactos pedagógicos e engajamento docente (Q28)**

A questão aberta 28 convidou os docentes a relatarem de que maneira as condições institucionais da EaD influenciam sua prática pedagógica. As respostas deixam claro que esses fatores repercutem diretamente na dimensão pedagógica da docência. Os relatos indicam que a organização do trabalho, os limites estruturais e a fragilidade do apoio institucional influenciam o planejamento das atividades, a mediação didática e a qualidade das interações com os estudantes.

Em diversos depoimentos, os participantes mencionam dificuldades relacionadas à infraestrutura tecnológica, à sobrecarga de tarefas administrativas e à ausência de suporte técnico e pedagógico contínuo. A quantidade de estudantes por turma apareceu como outro elemento importante na intensificação do trabalho docente na EaD. As respostas mostram situações em que o número de estudantes acompanhados supera de forma significativa aquele normalmente encontrado nos cursos presenciais, ampliando o volume de atividades, correções, interações e atendimentos realizados pelos docentes. Nessas condições, a ampliação do acesso ao Ensino Superior se dá junto de dificuldades concretas para garantir acompanhamento pedagógico mais próximo dos estudantes, especialmente quando a modalidade não conta com equipes permanentes, reconhecimento institucional e condições adequadas de trabalho (Veloso; Mill, 2018; Oliveira; Mill, 2024).

Esses elementos tendem a deslocar o docente para atividades operacionais e a restringir o tempo disponível para o acompanhamento pedagógico dos estudantes. O Quadro 12 reúne excertos das respostas à questão aberta 28, selecionados por expressarem diferentes percepções docentes sobre os impactos das condições de trabalho na EaD sobre a atuação pedagógica e o engajamento discente.

Quadro 12 – Excertos representativos das percepções docentes sobre os impactos das condições de trabalho na EaD sobre a atuação pedagógica e o engajamento discente (Q28)

<b>Categoria temática</b>	<b>Excertos representativos</b>
<b>Sobrecarga de trabalho e acúmulo de funções</b>	<p>“A EaD ainda é uma segunda jornada de trabalho, e isto prejudica a atuação pedagógica dos professores e o engajamento com os estudantes” (R4).</p> <p>“O excesso de trabalho tem desestimulado o trabalho em cursos na modalidade EaD” (R13).</p> <p>“Os professores trabalham o tempo integral no presencial e um extra na EaD. Isso não tem como dar certo” (R83).</p> <p>A sobrecarga dos professores com outras atividades na instituição dificulta a atuação pedagógica, pois eles não possuem tempo suficiente para planejamento de atividades e conteúdos que realmente engajam os estudantes” (R205).</p>
<b>Falta de reconhecimento institucional e desvalorização</b>	<p>“A ausência de reconhecimento e a descrença na modalidade acarretam pouco interesse de professores para atuar na modalidade” (R18).</p> <p>“Sobremaneira, pois o não reconhecimento para progressão funcional e a remuneração baixa desprestigiam a atividade” (R26).</p>
<b>Infraestrutura tecnológica insuficiente e limitações de acesso</b>	<p>“O maior impacto com os estudantes está no acesso à instrumentação e rede de internet adequada” (R13).</p> <p>“Dificuldades de infraestrutura, oscilações de sinal, ataques cibernéticos etc.” (R59).</p> <p>“Se não tem acesso aos recursos tecnológicos, não tem como acessar adequadamente o EaD, o celular não é suficiente” (R141).</p> <p>“Equipamentos inadequados prejudicam toda a qualidade do curso” (R218).</p>
<b>Fragilidade da interação pedagógica</b>	<p>“Não há engajamento do corpo docente com o discente” (R3).</p> <p>“A distância física dificulta a construção de vínculos e o acompanhamento individualizado” (R24).</p> <p>“O professor praticamente não tem contato com os alunos, que ficam mais próximos dos tutores” (R232).</p>
<b>Dependência da UAB, bolsas e instabilidade da modalidade</b>	<p>“As únicas possibilidades formais são através da UAB” (R185).</p> <p>“O orçamento e valor da bolsa EaD não são definidos na IES, esse é um grande problema” (R154).</p> <p>“Enquanto for apenas com o Sistema UAB, não há possibilidades de melhoria” (R207).</p>
<b>Falta de formação específica para atuação na EaD</b>	<p>“Falta de formação continuada específica para EaD para os docentes que atuam nesta modalidade” (R160).</p> <p>“Principalmente a formação dos professores” (R223).</p> <p>“Falta de domínio docente no AVA e em estratégias metodológicas e pedagógicas para esse formato de ensino” (R245).</p>
<b>Limites pedagógicos do modelo adotado na EaD</b>	<p>“Baixo controle, baixa interação, uma grande ficção em que uns fingem que lecionam e outros fingem que estudam” (R19).</p> <p>“Nas condições atuais, em que a EaD permanece fortemente vinculada a cursos da UAB e estruturada em torno de aulas gravadas, observa-se um impacto negativo no engajamento e na participação dos docentes” (R56).</p> <p>“A EaD conduz à formação precária de profissionais: com diplomas sem experiências” (R126).</p>
<b>Possibilidades positivas quando há suporte e boas condições institucionais</b>	<p>“Por outro lado, quando há suporte adequado, os professores conseguem planejar melhor, acompanhar de perto os estudantes” (R5).</p> <p>“Os processos de ensino fluem de acordo com as condições de trabalho que, contudo, são favoráveis” (R60).</p> <p>“A flexibilidade de horários e o uso de diferentes recursos favorecem a diversificação de práticas didáticas” (R123).</p>
<b>Especificidades institucionais e heterogeneidade das experiências</b>	<p>“Não percebo situações de precarização na EaD em minha instituição” (R215).</p> <p>“Na nossa instituição temos o Centro de Formação, que dá apoio às atividades EaD” (R239).</p> <p>“As condições de trabalho foram sendo melhoradas à medida que o processo de institucionalização foi se consolidando” (R245).</p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Na questão 28, representada no Quadro 12, os docentes descrevem dificuldades para desenvolver propostas pedagógicas mais elaboradas em razão do volume de tarefas e da ampliação das responsabilidades. A preparação de materiais digitais, a organização de ambientes virtuais, a produção de recursos audiovisuais e o acompanhamento constante das turmas exigem tempo específico de dedicação. Quando essas atividades se acumulam sem reorganização institucional da carga acadêmica, o planejamento tende a se tornar operacional e centrado na manutenção mínima das disciplinas.

Sobre esse assunto, os entrevistados citam a consequência da precarização para efeitos pedagógicos mais imediatos. P10 observa que, na EaD, “você tem que ter outro conjunto de técnicas para dar aula” e acrescenta que a autonomia discente “é ainda mais necessária”, o que chama atenção para a exigência de um trabalho pedagógico mais elaborado, atento à mediação e à participação dos estudantes. P12, por sua vez, afirma que a EaD ainda permanece “muito dentro de uma caixinha mais tradicional” e “mais se assemelhe a conteúdos gravados, que o estudante assiste de uma forma relativamente passiva”, associando esse limite à fragilidade dos ambientes de aprendizagem e ao predomínio de formatos pouco interativos. P12 explicita essa limitação ao afirmar:

Eu acho que a gente ainda peca muito na questão da infraestrutura tecnológica. Onde vão ficar armazenados os vídeos, em que plataforma, como hospedar isso, se a plataforma institucional sustenta ou não. A gente fica muito refém de *big techs*, ou *Google* ou *Microsoft*, e isso também é um ponto importante. E acho que essa resistência também está presente quando a gente tira o profissionalismo do processo e deixa a EaD mais artesanal. Eu deveria ter um suporte tecnológico para criar materiais mais interessantes, mais dinâmicos, mais interativos. Na prática, às vezes fico preso a um PowerPoint, um vídeo, um texto, ou alguma ferramenta paralela de *big tech*. E o professor está muito sozinho nesse processo (P12).

Reunidas, essas falas mostram que as condições de trabalho incidem diretamente sobre a mediação pedagógica, o acompanhamento discente e o tipo de experiência formativa que a modalidade consegue sustentar. Nesse contexto, reduz-se o espaço para inovação metodológica e aprofundamento formativo. Esse cenário dialoga com estudos que apontam que a intensificação do trabalho docente na EaD, associada à multiplicidade de tarefas e à fragmentação das funções pedagógicas, tende a limitar o tempo destinado ao planejamento didático e à elaboração de práticas pedagógicas mais complexas (Marfim; Pesce, 2019; Pasquali; Rodrigues; Lazzarotti Filho, 2019).

As falas mostram que a precarização afeta o professor e alcança a qualidade da mediação pedagógica e o vínculo formativo com os estudantes. A mediação pedagógica, elemento central na EaD, depende de acompanhamento contínuo, devolutivas qualificadas e construção de diálogo formativo. Quando o professor enfrenta restrições de tempo e de suporte técnico, a interação tende a se tornar pontual e fragmentada, o vínculo pedagógico se enfraquece, e o processo formativo perde densidade. A literatura ressalta que a qualidade da EaD está diretamente associada à capacidade de promover interações significativas entre docentes e estudantes, o que requer condições institucionais adequadas de infraestrutura, suporte pedagógico e organização do trabalho docente (Marchisotti *et al.*, 2022; Chaquime *et al.*, 2025).

A organização da polidocência repercute nesse cenário ao distribuir funções entre diferentes profissionais. Embora esse modelo viabilize a oferta em larga escala, ele altera a dinâmica da relação pedagógica. Mill (2014) observa que a divisão das funções modifica a centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nos relatos analisados, a distância entre quem planeja e quem acompanha as atividades é percebida como fator que reduz a integração pedagógica e dificulta a construção de percurso formativo coerente.

A infraestrutura dos polos e o acesso tecnológico também aparecem como condicionantes do trabalho pedagógico. Limitações de equipamentos, conectividade instável e ausência de apoio técnico interferem na realização de encontros síncronos, na produção de materiais e na interação com os estudantes. Chaquime *et al.* (2025) indicam que a qualidade na EaD depende do vínculo entre projeto pedagógico e condições materiais de oferta. Quando esse suporte se apresenta fragilizado, o ensino tende a assumir caráter padronizado e menos dialógico.

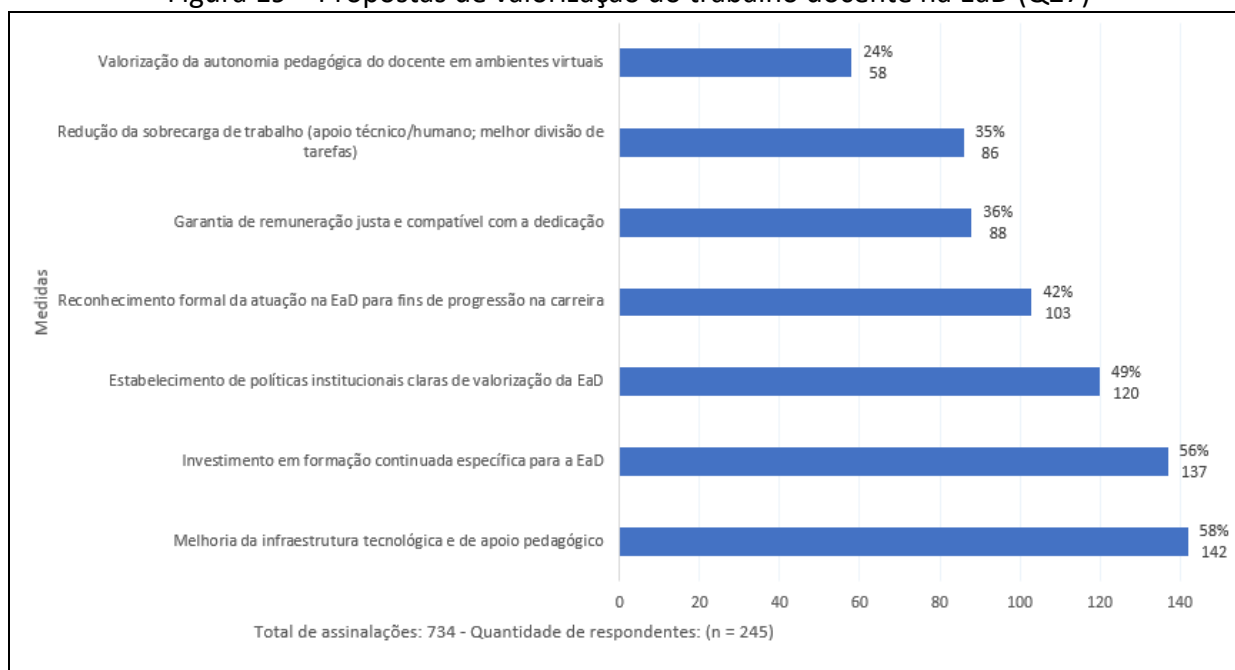
As respostas revelam ainda que o comprometimento individual dos docentes opera como mecanismo de compensação das limitações institucionais. Muitos professores relatam esforço adicional para manter a qualidade das atividades, mesmo diante de condições adversas. As falas também apontam que a baixa remuneração, a ausência de reconhecimento formal da carga horária e a dependência de programas como a UAB reforçam a percepção de desvalorização da EaD e desestimulam o engajamento docente. Freire (2001) afirma que a prática docente envolve compromisso ético e responsabilidade formativa. Contudo, quando o exercício da docência depende sistematicamente de sacrifício individual, forma-se um desgaste que compromete a continuidade do engajamento.

De forma geral, os dados indicam que as condições estruturais da EaD repercutem na prática pedagógica e no vínculo formativo estabelecido com os estudantes. A precarização incide sobre os contratos, a administração, o trabalho didático e as relações que compõem o Ensino Superior público. Essa constatação reforça a necessidade de compreender a institucionalização da modalidade como processo que envolve financiamento, organização do trabalho e qualidade formativa, elementos que se relacionam no interior da universidade. A compreensão dessa questão permite avançar para a análise das estratégias de valorização apontadas pelos docentes, tema desenvolvido na seção seguinte.

### **5.5. Caminhos para valorização do trabalho docente (Q27)**

Após a análise das condições de trabalho, da organização da EaD e de seus impactos pedagógicos, esta seção examina as proposições apresentadas pelos docentes quanto à valorização do trabalho na modalidade. A questão 27 buscou identificar quais ações, políticas e mudanças institucionais são consideradas necessárias para superar as limitações apontadas ao longo do capítulo, especialmente aquelas relacionadas à precarização, ao reconhecimento profissional e à organização do trabalho docente. Como se trata de uma questão de múltipla escolha, os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa, totalizando 734 assinalações. A Figura 19 apresenta a distribuição dessas assinalações, com percentuais calculados sobre o total de 245 respondentes.

Figura 19 – Propostas de valorização do trabalho docente na EaD (Q27)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 19, a medida mais assinalada foi a melhoria da infraestrutura tecnológica e de apoio pedagógico, com 142 (58%) marcações. Em seguida, aparecem o investimento em formação continuada específica para a EaD, com 137 (56%), e o estabelecimento de políticas institucionais claras de valorização da EaD, com 120 (49%). Também foram indicados o reconhecimento formal da atuação na EaD para fins de progressão na carreira, com 103 (42%), a garantia de remuneração justa e compatível com a dedicação, com 88 (36%), a redução da sobrecarga de trabalho, com 86 (35%), e a valorização da autonomia pedagógica do docente em ambientes virtuais, com 58 (24%).

Os dados indicam que, na percepção dos docentes, a valorização do trabalho na EaD depende de medidas institucionais voltadas à infraestrutura, à formação continuada e ao reconhecimento profissional, evidenciando que o enfrentamento da precarização exige melhores condições materiais e formas mais estáveis de reconhecimento da docência.

A melhoria da infraestrutura tecnológica e do apoio pedagógico, indicada por 142 (58%) dos participantes, mostra que a qualidade da docência depende de condições institucionais consistentes. Quando esse suporte é insuficiente, recaem sobre o professor responsabilidades técnicas e operacionais que extrapolam o trabalho pedagógico, ampliando o desgaste e comprometendo a organização do trabalho. Esse resultado aponta a infraestrutura tecnológica e o apoio institucional como elementos decisivos para a qualidade

da EaD, sobretudo em instituições públicas marcadas por desigualdades no acesso a recursos tecnológicos (Marchisotti *et al.*, 2022; Witeze Junior; Borges; Araújo, 2024).

Os dados analisados indicam que reconhecimento da carga horária, remuneração adequada, estabilidade das equipes, formação continuada e participação nas decisões acadêmicas não são medidas externas à modalidade, mas condições para que a docência na EaD deixe de ocupar posição complementar ou provisória nas IPES. A permanência da lógica de bolsas e de vínculos frágeis limita a construção de uma cultura acadêmica mais estável para a modalidade e reforça sua dependência em relação a programas externos de fomento (Lapa; Pretto, 2010; Veloso; Mill, 2018, 2025; Oliveira; Mill, 2024).

As respostas dos participantes também indicam que as condições de trabalho docente interferem diretamente na qualidade da EaD ofertada pelas IPES. A intensificação do trabalho, a ausência de reconhecimento institucional, a rotatividade das equipes e a sobrecarga decorrente do grande número de estudantes dificultam a continuidade do acompanhamento pedagógico e limitam as possibilidades de planejamento coletivo. Nesse sentido, precarização do trabalho docente e qualidade da EaD não aparecem como problemas separados, mas como aspectos ligados às próprias condições de institucionalização da modalidade nas universidades públicas (Mill, 2016; Veloso; Mill, 2018; Ferreira; Carneiro, 2015).

O investimento em formação continuada específica para a EaD, apontado por 137 (56%) dos respondentes, também merece destaque. Esse dado indica que a modalidade exige saberes próprios, ligados ao planejamento didático em ambientes virtuais, ao uso de linguagens multimodais e à condução de interações mediadas por tecnologias. Quando a formação permanece esporádica ou depende apenas de iniciativa individual, a docência tende a ser exercida sem preparo institucional sistemático, aprofundando diferenças na formação de professores. Estudos da área mostram que a formação para a EaD requer a combinação entre saberes pedagógicos, domínio tecnológico e competências digitais, constituindo elemento importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes na modalidade (Mattar *et al.*, 2020; Souza; Pedro; Santos, 2024).

Além disso, as entrevistas permitem formular com mais precisão os caminhos de valorização apontados pelos docentes. Um docente afirma que “o ideal, na minha percepção, seria um fomento da própria instituição, de forma orgânica, dentro da carga horária” (P12), reolocando o debate no terreno da incorporação institucional da modalidade. Outro descreve uma experiência concreta nessa direção, ao registrar que, em sua instituição, foi

reservado “um tempo no semestre anterior, dentro da nossa carga de trabalho, para pensarmos o curso” (P2), o que inclui planejamento, curadoria de materiais e preparação prévia da oferta. Ao comentar a institucionalização do curso em sua universidade, outro entrevistado afirma que, “na institucionalização, isso se mantém. Saem as bolsas, mas se mantém a garantia da carga horária” (P11). As falas deixam claro que a valorização do trabalho docente na EaD exige integração à carga horária regular, previsibilidade institucional e sustentação interna do planejamento pedagógico.

O estabelecimento de políticas institucionais claras de valorização da EaD (49%) e o reconhecimento formal da atuação na modalidade para fins de progressão na carreira (42%) indicam lacunas na integração administrativa da modalidade. A ausência desses mecanismos mantém a atuação docente em posição inferior e dificulta sua incorporação às estruturas acadêmicas e administrativas das IPES (Velooso; Mill, 2022; Chaquime *et al.*, 2025).

A garantia de remuneração compatível com a dedicação e a redução da sobrecarga, ambas citadas por aproximadamente um terço dos participantes, apontam para a necessidade de reorganização das responsabilidades acadêmicas. A ampliação da oferta de cursos sem correspondente redefinição das condições de trabalho tende a intensificar rotinas e comprometer a sustentabilidade da modalidade. Pesquisas sobre o modelo de financiamento da EaD nas IPES indicam que a expansão da oferta, especialmente vinculada ao Sistema UAB, frequentemente ocorre associada a vínculos frágeis, remuneração por bolsas e ausência de reconhecimento na carreira docente (Arruda; Arruda, 2015; Pimenta; Rosso; Sousa, 2019).

A valorização da autonomia pedagógica, mencionada por 24% dos docentes, destaca um lado frequentemente invisibilizado nos debates administrativos. A condução de atividades em ambientes virtuais requer liberdade para organizar percursos formativos, adaptar estratégias e dialogar com os estudantes de forma contextualizada. A padronização excessiva de procedimentos limita essa possibilidade e enfraquece o sentido autoral da docência.

Estudos sobre trabalho docente na EaD apontam que a intensificação do controle técnico e a divisão das funções pedagógicas podem restringir a autonomia do professor e reduzir sua atuação a tarefas previamente prescritas (Marfim; Pesce, 2019; Vasconcellos, 2021). No plano pedagógico, essa mesma instabilidade repercute na mediação didática, no acompanhamento dos estudantes e na densidade formativa das disciplinas.

O conjunto das propostas indica que a superação das dificuldades enfrentadas na EaD exige ações voltadas à infraestrutura, carreira, formação e organização do trabalho. Os

docentes apontam para a necessidade de integração plena da modalidade ao projeto institucional das universidades, condição para reduzir resistências internas e enfrentar interpretações depreciativas que ainda circulam no ambiente acadêmico. Conforme apontado na literatura, a institucionalização da EaD nas IPES depende da construção de políticas institucionais estáveis, capazes de assegurar condições estruturais, reconhecimento profissional e qualidade pedagógica para a modalidade (Veloso; Mill, 2022; Chaquime *et al.*, 2025).

As respostas mostram que a valorização docente ultrapassa medidas pontuais e depende de mudanças institucionais capazes de sustentar a modalidade de forma estável e permanente. A compreensão dessas demandas permite avançar para a análise de como as condições estruturais repercutem no engajamento pedagógico e na relação entre docentes e estudantes.

#### **5.6. Considerações parciais do Capítulo 5**

A análise desenvolvida neste capítulo indica que a precarização do trabalho docente ocupa lugar importante no processo de institucionalização da EaD nas IPES. A dependência de financiamento externo, a fragmentação da organização do trabalho e a ausência de reconhecimento institucional perpassam a esfera administrativa e alcançam a prática pedagógica da docência.

Os resultados reunidos ao longo do capítulo confirmam que a modalidade permanece inserida de forma secundária na estrutura universitária, com entraves sobre o reconhecimento docente, o planejamento didático e o vínculo formativo com os estudantes. Nesse contexto, as resistências identificadas na pesquisa assumem sentidos distintos. Em muitos casos, elas expressam reação às condições objetivas da EaD nas IPES, como vínculos temporários, remuneração por bolsas, sobrecarga de trabalho, fragmentação da polidocência e ausência de reconhecimento institucional.

Em outros, deslocam-se para a própria legitimidade da modalidade, reforçando preconceitos internos que associam a EaD a uma atividade secundária ou de menor exigência acadêmica. A distinção entre esses dois movimentos ajuda a compreender que o problema central reside nas condições institucionais que sustentam a oferta da modalidade, e não na modalidade em si.

Os dados analisados permitem compreender que a precarização não aparece apenas como consequência da baixa institucionalização da EaD pública. Em muitas IPES, ela compõe o próprio modo pelo qual a modalidade foi incorporada à vida institucional. A expansão por meio de programas externos ampliou a oferta e fortaleceu a democratização do acesso, mas também naturalizou formas instáveis de trabalho, remuneração complementar e reconhecimento parcial. Assim, a EaD passou a cumprir uma função pública importante, sem que as condições necessárias ao trabalho docente fossem plenamente assumidas pelas instituições.

Outro ponto que se destaca é que a precarização do trabalho docente repercute diretamente na qualidade formativa. Quando o professor atua sem reconhecimento de carga horária, com baixa remuneração, apoio técnico insuficiente e pouca autonomia na organização pedagógica, o trabalho tende a depender do esforço individual para compensar limites institucionais. Essa lógica desloca para o docente a responsabilidade por manter a qualidade da oferta, ao mesmo tempo que a universidade não incorpora plenamente a modalidade em sua estrutura acadêmica, administrativa e orçamentária.

Desse modo, a resistência docente não pode ser interpretada de forma igual. Parte dela se aproxima de uma crítica necessária às condições materiais da EaD, pois denuncia a distância entre o discurso de democratização do Ensino Superior e as formas precarizadas de realização do trabalho. Essa resistência não nega a modalidade; ao contrário, reivindica que ela seja tratada com a mesma seriedade institucional atribuída ao ensino presencial. Nessa perspectiva, resistir à precarização é também disputar o sentido público da EaD nas IPES.

Todavia, a superação desses problemas exige incorporação plena da EaD às políticas orçamentárias, às normas de carreira e às estruturas acadêmicas das IPES. Enquanto permanecer dependente de editais descontínuos e de vínculos temporários, a modalidade continuará submetida a instabilidades que repercutem no trabalho docente e na experiência formativa dos estudantes.

Os dados analisados neste capítulo indicam que a precarização do trabalho docente na EaD compõe o próprio modo como a modalidade foi incorporada em parte das IPES. Dependência de financiamento externo, vínculos instáveis, ausência de reconhecimento institucional, descontinuidade das equipes e intensificação do trabalho dificultam a consolidação acadêmica da EaD e reforçam sua posição secundária no interior das universidades públicas. As respostas dos participantes também associam valorização do

trabalho docente, estabilidade das equipes, integração da modalidade às estruturas institucionais e reconhecimento acadêmico da docência na EaD ao fortalecimento de sua institucionalização (Velooso; Mill, 2018, 2025; Ferreira; Carneiro, 2015; Oliveira; Mill, 2024).

Compreender a precarização como elemento constitutivo da institucionalização permite avançar para a análise da qualidade na EaD. Se as condições materiais e organizacionais incidem sobre o engajamento docente e sobre o vínculo pedagógico, torna-se necessário investigar de que modo essas condições influenciam a construção da qualidade acadêmica da modalidade. É essa relação entre institucionalização, trabalho docente e qualidade formativa que orienta o capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 6

### QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOCENTES E CONDIÇÕES DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

A discussão sobre a qualidade da Educação a Distância (EaD) ocupa posição central no debate sobre a institucionalização da modalidade nas instituições públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras. No interior das IPES, os questionamentos sobre a qualidade da EaD ultrapassam o campo das avaliações técnicas de cursos, materiais ou tecnologias e passam a expressar disputas acadêmicas e institucionais em torno do lugar da modalidade na universidade.

Em muitos casos, esses questionamentos assumem a forma de preconceitos e resistências que dificultam seu reconhecimento; em outros, tornam visíveis limites concretos das condições de oferta e alimentam a exigência de maior institucionalização da modalidade. Como observam Marchisotti *et al.* (2022, p. 4), “grande parte do preconceito contra essa modalidade de educação baseia-se na suposta falta de qualidade dos cursos”.

No Brasil, a noção de qualidade na EaD foi sendo progressivamente redefinida ao longo do tempo. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabeleceu as bases regulatórias iniciais da modalidade, vinculando sua oferta a processos de credenciamento, avaliação e equivalência com a educação presencial, mas sem explicitar de forma detalhada os critérios de qualidade. Nesse contexto, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (Brasil, 2007) buscaram suprir essa lacuna ao formular um conjunto de orientações pedagógicas e institucionais, estruturadas em dimensões como projeto pedagógico, sistemas de comunicação, avaliação, equipe e infraestrutura.

Posteriormente, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, promoveu a ampliação da modalidade, flexibilizando sua oferta e favorecendo sua expansão no Ensino Superior. Mais recentemente, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, redefine esse cenário ao estabelecer exigências mais detalhadas sobre os formatos de oferta, a organização pedagógica, a mediação docente, a avaliação e as condições institucionais de funcionamento dos cursos. Com isso, a qualidade deixa de operar apenas como orientação e passa a ser estabelecida como critério regulatório que atua diretamente sobre o funcionamento da EaD.

A qualidade da EaD não pode ser reduzida ao cumprimento de parâmetros técnicos ou regulatórios. Em uma perspectiva socialmente referenciada, ela depende das condições institucionais que sustentam o processo educativo, da valorização do trabalho docente e de práticas pedagógicas consistentes (Lima; Alonso, 2019).

Essa discussão também é influenciada pela expansão da modalidade no setor privado. Nas últimas décadas, o crescimento da oferta de cursos a distância ocorreu, em grande medida, por meio de modelos organizados em larga escala, frequentemente associados à padronização curricular e à ampliação do número de estudantes por professor ou tutor (Lima; Alonso, 2019).

Esse processo esteve vinculado a modelos baseados na economia de escala, o que contribuiu para a difusão de interpretações negativas sobre a qualidade da EaD (Ferreira; Ramos; Veloso, 2024). Em muitos casos, essas percepções são generalizadas para toda a modalidade, inclusive quando se trata de cursos ofertados por universidades públicas, ainda que organizados a partir de princípios acadêmicos distintos.

Dessa forma, este capítulo analisa as percepções docentes sobre a qualidade da EaD nas IPES, buscando compreender em que medida esses questionamentos expressam preconceitos e resistências que permeiam, de modo dialético, o processo de institucionalização da modalidade. Parte-se do entendimento de que esses questionamentos podem dificultar o reconhecimento acadêmico da EaD, quando reproduzem hierarquias simbólicas em favor do presencial, ou podem impulsionar sua institucionalização, ao explicitarem limites concretos de infraestrutura, suporte, formação e organização pedagógica. Para isso, o capítulo triangula três fontes de dados: a revisão sistemática de literatura, os resultados do questionário aplicado a docentes de IPES e as entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes que atuam na modalidade.

Assim, a próxima seção aborda os pontos de vista dos docentes sobre a qualidade da EaD em suas instituições. Depois, discutem-se as condições institucionais consideradas fundamentais para sustentar essa qualidade, com ênfase nos aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais da modalidade. Logo após, analisam-se os principais desafios apontados pelos docentes para garantir a qualidade da EaD, considerando as limitações institucionais e as condições de oferta. Por fim, apresentam-se as considerações parciais do capítulo, retomando a discussão sobre qualidade e as reflexões desenvolvidas ao longo da tese.

### **6.1. Percepções docentes sobre a qualidade da EaD (Q29, Q30, Q31, Q31.1)**

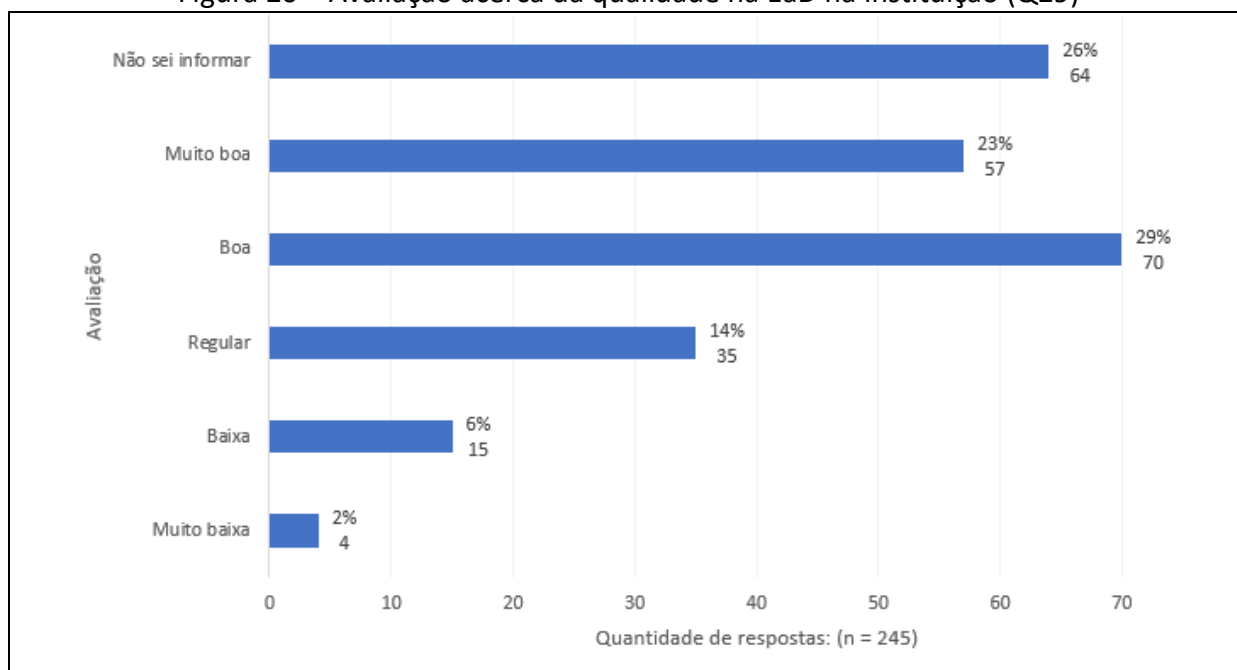
Esta seção analisa como os docentes avaliam a qualidade da EaD nas IPES e quais elementos consideram decisivos para sustentar essa avaliação. As questões 29, 30, 31 e 31.1 foram reunidas, porque permitem observar, em sequência, três aspectos do problema. A questão 29 trata da avaliação geral da qualidade dos cursos de EaD oferecidos na instituição. A questão 30 buscou identificar quais condições institucionais são consideradas mais importantes para assegurar essa qualidade. A questão 31 investiga como os docentes comparam a qualidade da EaD à da educação presencial, enquanto a questão 31.1, de caráter aberto, permite detalhar, exemplificar ou justificar essas respostas.

Essas questões permitem verificar a qualidade da EaD para além de preconceitos ou comparações rasas com a educação presencial. Ao relacionar avaliação geral, condições de oferta e comparação entre as modalidades, a seção mostra que a discussão sobre qualidade se relaciona diretamente à institucionalização da EaD e também às formas pelas quais preconceitos e resistências continuam incidindo sobre a modalidade, seja por meio de desconfianças quanto à sua validade formativa, seja pela dificuldade de reconhecer, em condições concretas, o que sustenta uma oferta de qualidade nas universidades públicas.

Neste estudo, qualidade também é compreendida como questão formativa e socialmente referenciada. A educação é tomada como prática que envolve diálogo, participação e intervenção no mundo (Freire, 2013). A qualidade da EaD, por sua vez, relaciona-se ao compromisso público da universidade e às condições concretas de oferta (Lima; Alonso, 2019). Assim, discutir a qualidade da EaD nas universidades públicas exige examinar qual formação a modalidade favorece: uma formação restrita ao cumprimento de atividades e à certificação em larga escala ou uma formação sustentada pelo estudo, pela participação intelectual, pelo acompanhamento pedagógico e pelo vínculo dos estudantes com a universidade.

A questão 29 buscou identificar como os docentes avaliam a qualidade dos cursos de EaD oferecidos em suas instituições. A Figura 20 apresenta os resultados dessa questão.

Figura 20 – Avaliação acerca da qualidade na EaD na instituição (Q29)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Conforme mostra a Figura 20, referente à questão 29, as avaliações “boa”, com 70 respostas (29%), e “muito boa”, com 57 respostas (23%), concentram a maior parte das respostas, totalizando 127 docentes (52%). Em seguida, aparecem 64 respostas (26%) em “não sei informar” e 35 respostas (14%) em “regular”. As avaliações negativas foram menos frequentes: 15 docentes (6%) classificaram a qualidade como “baixa” e 4 (2%) como “muito baixa”. Os dados mostram, portanto, predominância de avaliações positivas, acompanhada por uma parcela expressiva de respostas que indicam desconhecimento ou ausência de elementos suficientes para avaliar a modalidade.

Esses dados indicam que a qualidade da EaD não pode ser atribuída apenas à modalidade em si, mas às condições institucionais em que os cursos são organizados. Projeto pedagógico, formação docente, estabilidade das equipes, acompanhamento discente, suporte técnico e integração da modalidade à estrutura universitária aparecem como elementos diretamente relacionados à avaliação positiva ou negativa da oferta. Desse modo, o debate sobre qualidade na EaD remete às condições concretas de sua institucionalização nas IPES (Mill, 2016; Ferreira; Carneiro, 2015; Lima; Alonso, 2019).

Esse resultado relativiza a ideia de que a EaD seja percebida, de modo predominante, como modalidade de baixa qualidade. O fato de 127 docentes (52%) avaliarem sua qualidade como boa ou muito boa indica que, em parte das IPES, a modalidade já acumula experiências

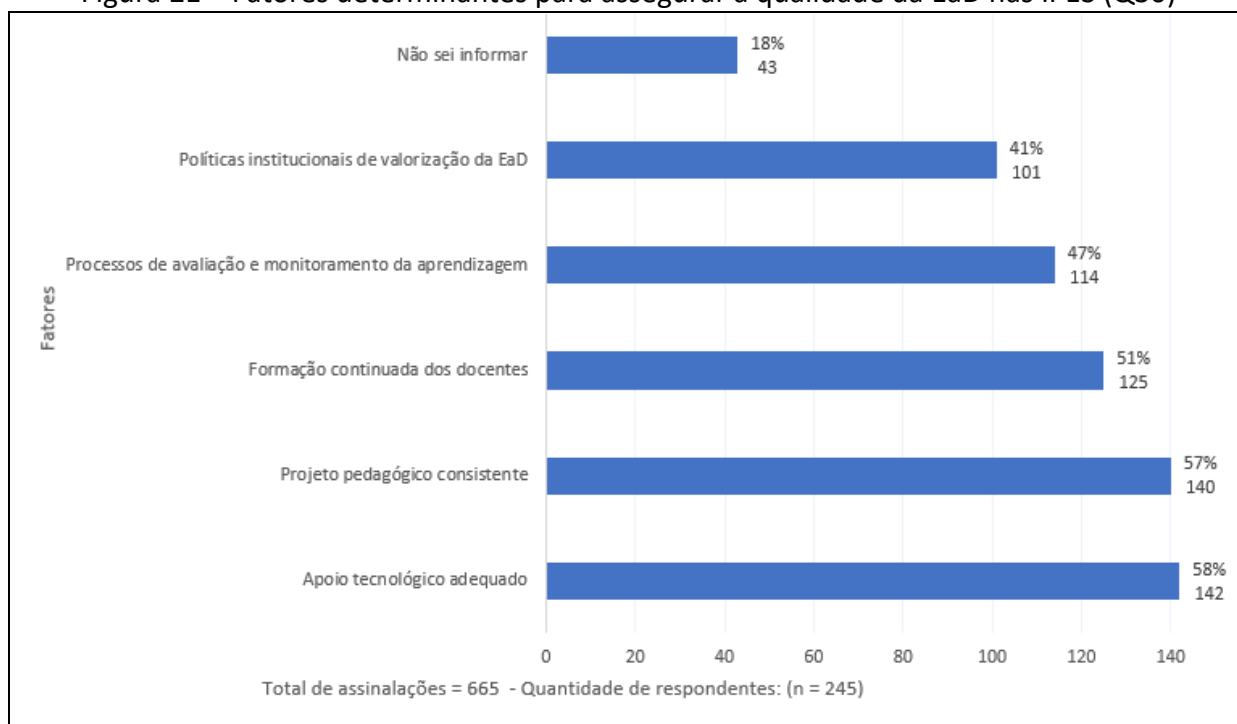
reconhecidas positivamente. No entanto, a presença de 64 respostas (26%) em “não sei informar” e 35 (14%) em “regular” evidencia uma contradição do processo de institucionalização: a EaD já alcança reconhecimento em determinados contextos, mas esse reconhecimento ainda é desigual, parcial e dependente das condições de oferta.

As falas dos docentes entrevistados ajudam a qualificar essa avaliação positiva da modalidade em parte das IPES. Em uma delas, afirma-se que a Pedagogia EaD foi construída com “um projeto diferenciado do diurno e do noturno” e que a avaliação do curso na universidade “sempre foi cinco desde o início” (P4). Em outra, destaca-se que a defesa da modalidade esteve ligada à construção de uma EaD “socialmente referenciada, comprometida com a ampliação do acesso ao Ensino Superior público” e à apresentação de resultados diante dos questionamentos recebidos (P11). Essas falas aproximam a qualidade de três elementos recorrentes: projeto pedagógico próprio, incorporação institucional consistente e capacidade de demonstrar, por meio de resultados acadêmicos e trajetórias formativas, a densidade da oferta realizada.

Quando há planejamento, infraestrutura, equipe, suporte pedagógico e reconhecimento institucional, a EaD tende a ser avaliada de modo mais positivo. Quando essas condições são frágeis ou descontínuas, permanecem dúvidas, desconfianças e avaliações intermediárias. Boa parte das avaliações negativas também pode remeter à falta de conhecimento sobre a EaD e suas formas de funcionamento nas IPES (Ferreira; Carneiro, 2015; Veloso; Mill, 2022; Marchisotti *et al.*, 2022).

Na sequência, a questão 30 buscou identificar quais fatores os docentes consideram mais importantes para assegurar a qualidade da EaD nas IPES. Como se trata de uma questão de múltipla escolha, os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa, totalizando 665 assinalações. A Figura 21 apresenta a distribuição dessas assinalações, com percentuais calculados sobre o total de 245 respondentes.

Figura 21 – Fatores determinantes para assegurar a qualidade da EaD nas IPES (Q30)



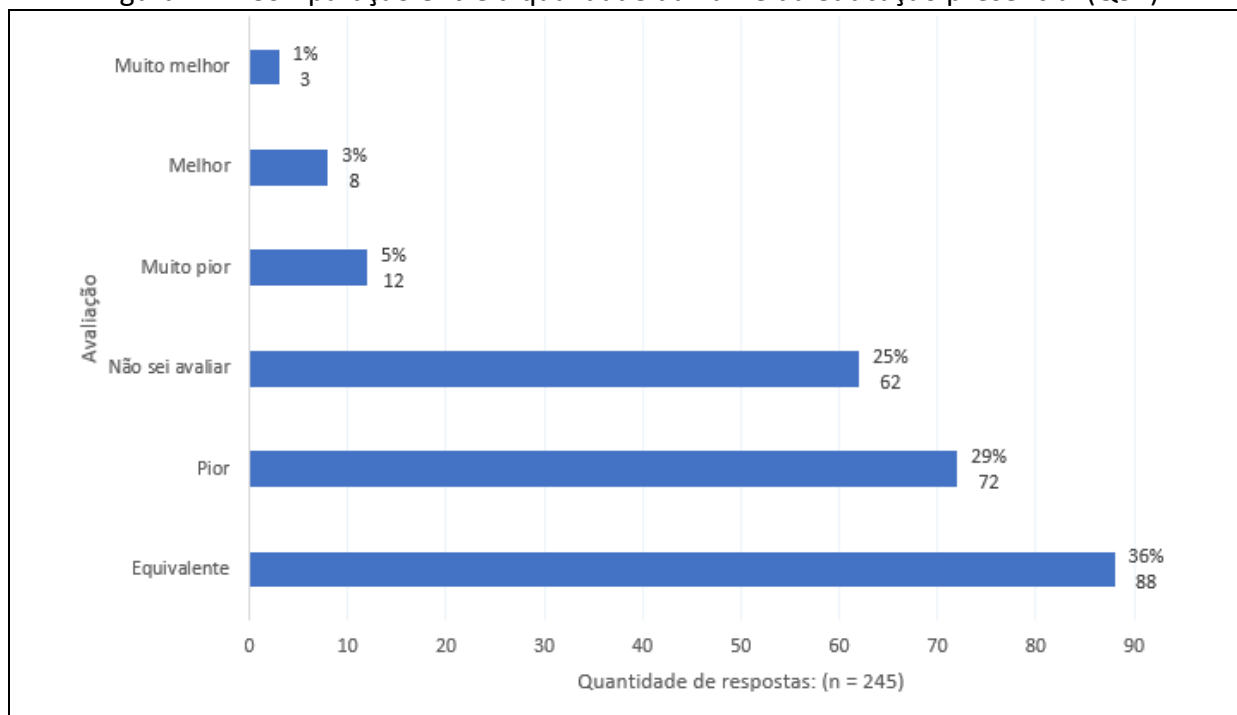
Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

De acordo com a Figura 21, os fatores mais assinalados foram apoio tecnológico adequado, com 142 (58%) marcações, e projeto pedagógico consistente, com 140 (57%). Em seguida, aparecem formação continuada dos docentes, com 125 (51%), processos de avaliação e monitoramento da aprendizagem, com 114 (47%), e políticas institucionais de valorização da EaD, com 101 (41%). A alternativa “não sei informar” foi assinalada por 43 (18%) docentes. Os dados mostram que, na percepção dos participantes, a qualidade da modalidade depende, sobretudo, de condições pedagógicas, tecnológicas, formativas e institucionais.

Os resultados dialogam com a literatura, que indica que a qualidade da EaD nas IPES depende da combinação de condições pedagógicas, tecnológicas e institucionais. A organização pedagógica dos cursos constitui elemento central para a qualidade da modalidade, especialmente no que se refere à estruturação do projeto pedagógico e às formas de mediação didática (Ferreira; Carneiro, 2015). A institucionalização da EaD requer a integração entre suporte organizacional, infraestrutura e reconhecimento institucional da modalidade (Velooso; Mill, 2022). A qualidade da EaD deve ser compreendida a partir das condições de sua oferta, o que inclui formação docente, infraestrutura adequada e políticas institucionais consistentes (Lima; Alonso, 2019).

Conforme representado na Figura 22, a questão 31 buscou identificar como os docentes avaliam a qualidade da EaD em comparação com a educação presencial.

Figura 22 – Comparação entre a qualidade da EaD e da educação presencial (Q31)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

As respostas à questão 31 distribuem-se entre diferentes posições. A categoria “equivalente” reúne 88 (36%) respostas, constituindo a alternativa mais assinalada. Em seguida, aparecem “pior”, com 72 (29%), e “não sei avaliar”, com 62 (25%). As avaliações menos frequentes foram “muito pior”, com 12 (5%), “melhor”, com 8 (3%), e “muito melhor”, com 3 (1%). Somadas, as respostas negativas, “pior” e “muito pior”, alcançam 84 (34%), enquanto as respostas positivas, “melhor” e “muito melhor”, totalizam 11 (4%).

Os dados indicam que, nesta pesquisa, a comparação entre EaD e educação presencial segue dividindo as percepções docentes. Embora “equivalente” apareça como alternativa mais assinalada, com 88 (36%), as respostas em “pior”, com 72 (29%), e em “não sei avaliar”, com 62 (25%), mostram que essa avaliação não se distribui de forma igual. Franco (2024), Chaquime *et al.* (2025) e Veloso e Mill (2025) ajudam a compreender esse resultado ao mostrar que o reconhecimento da qualidade da EaD depende da institucionalização da modalidade. Quando esse processo permanece parcial, a comparação entre as modalidades tende a ser marcada por dúvida e reconhecimento desigual.

A proximidade entre as categorias “equivalente” e “pior” indica que a comparação entre EaD e presencial permanece em disputa no interior das IPES. Essa disputa, no entanto, não anula o dado de que a equivalência já se apresenta como posição predominante, revelando um cenário em que o reconhecimento da qualidade da EaD convive com questionamentos e resistências. Nesse contexto, a comparação não é apenas avaliativa, mas também simbólica, pois mostra que a qualidade da EaD ainda é frequentemente julgada a partir da centralidade atribuída à educação presencial.

Essa distribuição sugere a permanência de hierarquizações entre modalidades no interior das IPES. Em contraposição a esses dados, a literatura aponta que a EaD é frequentemente associada a percepções de menor qualidade quando comparada à educação presencial, o que contribui para a manutenção de resistências à modalidade (Marchisotti *et al.*, 2022). Essas visões relacionam-se às disputas em torno do reconhecimento acadêmico da EaD e de sua equivalência em termos de qualidade (Veloso; Mill, 2022; Lima; Cruz, 2022).

A questão 31.1, de natureza aberta, permitiu que os participantes comentassem, justificassem ou ampliassem suas percepções sobre a comparação entre a qualidade da EaD e da educação presencial. O Quadro 13 reúne excertos representativos dessas respostas, organizados em categorias temáticas que apontam a diversidade de interpretações docentes, desde posições que reconhecem equivalência ou superioridade em determinadas condições até críticas relacionadas à precarização institucional, às limitações pedagógicas e às especificidades formativas de cada modalidade.

Quadro 13 – Excertos representativos das percepções docentes sobre a qualidade da EaD em comparação à educação presencial (Q31.1)

<b>Categoria temática</b>	<b>Excertos representativos</b>
<b>Equivalência ou qualidade superior em alguns contextos</b>	<p><i>“Em termos de avaliação dos cursos pelo MEC, os cursos EaD da UFRJ têm notas equivalentes aos presenciais” (R21).</i></p> <p><i>“Temos alunos EaD tão bem avaliados quanto os presenciais” (R29).</i></p> <p><i>“Em alguns cursos a modalidade EaD supera a qualidade do mesmo curso ofertado presencialmente” (R4).</i></p>
<b>Qualidade dependente das condições institucionais</b>	<p><i>“Acho que não faz tanta diferença, se a infraestrutura for adequada” (R119).</i></p> <p><i>“A equipe envolvida é de alta competência e atenta às especificidades do formato de oferta” (R124).</i></p> <p><i>“A exclusividade de ofertas semipresenciais, a gestão estruturada a partir de uma unidade acadêmica e a existência de boa parte dos profissionais de carreira de Magistério Superior Federal garantem uma qualidade consistente para os cursos ofertados e superior ao encontrado nos concorrentes” (R177).</i></p>
<b>Diferenças entre modalidades e limites da comparação direta</b>	<p><i>“A qualidade dos cursos EaD é boa, mas os cursos EaD e presenciais são bem distintos. São outros tipos de cursos” (R95).</i></p> <p><i>“São características distintas que precisam de ser avaliadas de forma proporcional” (R156).</i></p> <p><i>“Entendo que a EaD e o presencial são modalidades diferentes, cada uma com suas especificidades, potencialidades e limites. Por isso, não considero adequado compará-las em termos de qualidade” (R157).</i></p>
<b>Limites pedagógicos, interação e atividades práticas</b>	<p><i>“A atuação presencial, em particular em atividades laboratoriais, é insubstituível” (R17).</i></p> <p><i>“O ambiente físico da universidade faz falta. O contato físico com colegas e docentes também. Os ambientes laboratoriais também. Trabalho nas Geociências, e o trabalho de campo também faz muita falta. Não há como: é um curso legítimo, mas a qualidade é pior” (R105).</i></p> <p><i>“O ambiente virtual é muito mais um depósito de atividades para nota do que um ambiente de ensino e aprendizagem. Duzentos alunos em uma sala virtual é não entender o que é essa modalidade, somente o tutor corrigindo trabalhos, sem diálogos, trocas e até encontros virtuais, não é EaD” (R168).</i></p>
<b>Precarização, reconhecimento insuficiente e inferiorização da modalidade</b>	<p><i>“De fato existe uma diferença grande, muito em razão do tempo e dedicação de preparação de conteúdo por parte dos professores que não possuem o reconhecimento da atividade (somente a remuneração adicional como atrativo) e também das formas de ingressos e grau de preparação dos estudantes, geralmente mais vulneráveis, que se matriculam nos cursos; o que exigiria dedicação exclusiva do docente para preparar melhor os cursos” (R116).</i></p> <p><i>“Se já temos problemas com a qualidade da Educação Superior, imagine com a EaD que, pela sua marginalidade e marginalização, não vai oferecer, enquanto um sistema, uma qualidade igual ou superior à educação presencial. Aqui, quero ressaltar o trabalho de grupos de professoras e professores que se superam para minimizar os efeitos da não institucionalidade efetiva da EaD” (R202).</i></p> <p><i>“A modalidade presencial é culturalmente comprometida com a qualidade. Ao passo que a modalidade a distância é uma alternativa secundária para aqueles que não conseguiram ingressar nas modalidades presenciais, salvo algumas exceções” (R25).</i></p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Os excertos do Quadro 13 mostram que a comparação entre EaD e educação presencial permanece disputada entre os docentes. Parte das falas reconhece equivalência ou mesmo melhor desempenho da modalidade em alguns cursos; outras recusam a comparação direta, por entenderem que se trata de formas educativas distintas. As críticas mais severas

aparecem associadas à falta de interação, às atividades práticas, à precarização do trabalho e à baixa incorporação institucional da EaD. Assim, novamente a qualidade não aparece como característica fixa da modalidade, mas como resultado das condições em que ela é ofertada.

Cabe lembrar que a qualidade na EaD é vista como uma construção vinculada ao compromisso público da universidade e às condições de oferta (Lima; Alonso, 2019). Ela se associa ao projeto pedagógico, à infraestrutura, ao suporte e ao trabalho docente na modalidade (Ferreira; Carneiro, 2015). Essa discussão relaciona-se diretamente à institucionalização: quando a EaD permanece subordinada a financiamento instável, reconhecimento parcial e trabalho precarizado, sua qualidade tende a ser questionada não por um limite próprio da modalidade, mas pela forma desigual como é incorporada às IPES.

Quando a comparação com a educação presencial se torna mais explícita, as entrevistas ajudam a deslocar o problema da modalidade em si para as condições de sua organização pedagógica e institucional. Para que um curso tenha qualidade, “a primeira coisa é ter um projeto político-pedagógico muito sólido”, evitando a tentativa de “reproduzir da mesma forma” o presencial na EaD (P12). Em outra direção, a distinção entre “qualidade política” e “qualidade formal” permite observar que, mesmo submetida a processos formais de avaliação, a EaD “ainda não conseguiu se credenciar socialmente da mesma maneira que o presencial se credenciou” (P13).

Outro docente faz a seguinte comparação: “hoje a nota do Enade [Exame Nacional de Desempenho de Estudantes] da EaD e do presencial é a mesma no nosso caso. Temos nota 4 para Pedagogia presencial e 4 para Pedagogia a distância” (P1). Essas falas sustentam que o debate sobre qualidade envolve projeto pedagógico, reconhecimento acadêmico e disputa simbólica em torno dos critérios usados para comparar as modalidades.

Também são recorrentes visões de inferioridade, especialmente quando a comparação envolve a ausência de interação presencial, as limitações em atividades práticas e laboratoriais e fragilidades institucionais ainda presentes na EaD em algumas IPES. Há, ainda, respostas que recusam a comparação direta, sob o argumento de que se trata de modalidades com características distintas, o que indica a necessidade de avaliar a qualidade da EaD a partir de suas especificidades e das condições em que é ofertada.

A literatura mostra que a qualidade da EaD é frequentemente tensionada pela comparação com a modalidade presencial. A percepção de menor qualidade da EaD está associada, entre outros fatores, à baixa interação, à suspeita de superficialidade formativa e

à força simbólica do modelo presencial (Marchisotti *et al.*, 2022). Essas compreensões relacionam-se ao próprio processo de institucionalização da modalidade, ainda marcado por desigualdades de reconhecimento e por fragilidades em sua incorporação às estruturas universitárias (Velooso; Mill, 2022).

A qualidade da EaD deve ser compreendida a partir das condições de sua oferta, e não por comparações abstratas entre modalidades (Lima; Alonso, 2019; Lima; Alonso; Moreira, 2024). Nesse sentido, os comentários dos docentes mostram que as avaliações sobre a qualidade da EaD oscilam entre experiências institucionais bem-sucedidas, contextos marcados por fragilidades estruturais e posicionamentos que ainda tomam a educação presencial como referência exclusiva de qualidade.

Em síntese, as percepções docentes sobre a qualidade da EaD nas IPES são diversas e condicionadas pelas formas de oferta da modalidade. A comparação com a educação presencial indica que parte dos docentes ainda a toma como referência de qualidade, o que ajuda a compreender a presença de preconceitos e resistências. Ao mesmo tempo, as avaliações menos favoráveis também se vinculam, em alguns casos, às fragilidades de implementação e, em outros, à permanência de hierarquias simbólicas entre as modalidades.

Na seção seguinte, a análise volta-se às condições institucionais que sustentam a qualidade da EaD, buscando compreender como aspectos como infraestrutura, suporte, recursos pedagógicos e organização institucional influenciam essas visões.

## **6.2. Condições institucionais que sustentam a qualidade (Q32, Q32.1)**

Esta seção examina as condições institucionais que, na percepção dos docentes, sustentam a qualidade da EaD nas IPES. Parte-se do entendimento de que os questionamentos sobre qualidade se relacionam a juízos sobre a modalidade e às condições efetivas de sua oferta, as quais podem alimentar preconceitos e também suscitar resistências críticas no interior das universidades. Para isso, são analisados os dados das questões 32 e 32.1 do questionário. A questão 32 buscou identificar como os docentes avaliam diferentes recursos utilizados nos cursos de EaD em suas instituições, incluindo plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, recursos didáticos digitais, infraestrutura, suporte técnico e acadêmico, acessibilidade e ferramentas de comunicação. Já a questão 32.1, de natureza aberta, permitiu que os participantes comentassem, justificassem ou ampliassem suas avaliações.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das respostas para cada aspecto analisado da questão 32.

Tabela 3 – Avaliação dos recursos institucionais da EaD (Q32)

Dimensão avaliada	Muito satisfatório (%)	Satisfatório (%)	Insatisfatório (%)	Muito insatisfatório (%)	Não sei informar (%)
<b>Plataformas e AVA</b>	72 (29%)	108 (44%)	33 (14%)	12 (5%)	20 (8%)
<b>Recursos didáticos digitais</b>	68 (28%)	105 (43%)	37 (15%)	14 (6%)	21 (9%)
<b>Infraestrutura nos polos presenciais</b>	44 (18%)	90 (37%)	51 (21%)	21 (9%)	39 (16%)
<b>Suporte técnico aos docentes</b>	60 (24%)	102 (42%)	42 (17%)	15 (6%)	26 (11%)
<b>Suporte acadêmico aos estudantes</b>	57 (23%)	100 (41%)	45 (18%)	16 (6%)	27 (11%)
<b>Acessibilidade e inclusão digital</b>	48 (20%)	88 (36%)	49 (20%)	20 (8%)	40 (16%)
<b>Qualidade do material didático</b>	65 (26%)	106 (43%)	38 (16%)	14 (6%)	22 (9%)
<b>Ferramentas de comunicação síncrona</b>	74 (30%)	110 (45%)	29 (12%)	10 (4%)	22 (9%)

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

A partir da Tabela 3, observa-se que as avaliações mais favoráveis se concentram nos recursos mais diretamente ligados à mediação pedagógica. Ferramentas de comunicação síncrona, com 74 (30%) marcações em “muito satisfatório” e 110 (45%) em “satisfatório”, e plataformas e AVA, com 72 (29%) e 108 (44%), aparecem entre os itens mais bem avaliados. Também se destacam recursos didáticos digitais, com 68 (28%) e 105 (43%), e a qualidade do material didático, com 65 (26%) e 106 (43%).

Por outro lado, a infraestrutura nos polos presenciais e a acessibilidade e inclusão digital reúnem percentuais mais altos de avaliações em “insatisfatório”, “muito insatisfatório” e “não sei informar”. Na infraestrutura dos polos, essas categorias somam 111 (46%), e, em acessibilidade e inclusão digital, 109 (44%). Os dados mostram, assim, que a EaD apresenta avaliações mais favoráveis nos recursos ligados ao funcionamento pedagógico dos cursos, mas ainda encontra limites em aspectos de apoio e infraestrutura mais ampla.

Assim, percebe-se a partir dos dados que a qualidade da EaD está ligada ao conjunto das condições institucionais que sustentam a modalidade. Por isso, planejamento, infraestrutura, pessoal e serviços de apoio precisam avançar de forma articulada (Ferreira; Carneiro, 2015). A qualidade da EaD deve ser compreendida a partir de suas condições de oferta (Lima; Alonso, 2019) e associada à institucionalização da modalidade (Chaquime *et al.*, 2025). Nessa direção, o fato de plataformas, comunicação síncrona e material didático aparecerem mais bem avaliados do que infraestrutura dos polos e acessibilidade sugere um desenvolvimento desigual dos recursos institucionais da EaD nas IPES.

Em contrapartida, aspectos como infraestrutura nos polos, acessibilidade e suporte técnico e acadêmico apresentam maior variação nas respostas e avaliações menos favoráveis, além de maior incidência de “não sei informar”. Desse modo, os resultados sugerem que a EaD nas IPES já alcançou maior grau de incorporação no plano operacional, especialmente no uso de plataformas, materiais e ferramentas de comunicação. Ao mesmo tempo, indicam a necessidade de fortalecimento das condições institucionais que sustentam essa oferta.

A qualidade da EaD também depende das condições de participação acadêmica dos estudantes da modalidade. O acesso à pesquisa, à extensão, à assistência estudantil, aos espaços de representação e às atividades formativas da universidade compõe o próprio processo de institucionalização da EaD nas IPES. Quando essas possibilidades permanecem restritas, a modalidade pode ofertar cursos formalmente reconhecidos, mas seus estudantes continuam com inserção parcial na vida universitária. A qualidade, nesse caso, envolve pertencimento acadêmico, permanência e reconhecimento dos estudantes da EaD como parte da universidade pública (Mill, 2016; Veloso; Mill, 2022; Lima; Cruz, 2022).

As entrevistas ajudam a precisar quais condições sustentam a qualidade da EaD nas IPES. Ao afirmar que a plataforma deve ser concebida como “um espaço de construção coletiva de colaboração, um ecossistema de diálogo, de participação” (P12), o participante desloca a qualidade do simples uso técnico do ambiente virtual para a forma como ele organiza a interação pedagógica. Na mesma direção, outro participante cita a existência de “uma diretoria de elaboração de material didático e de uma comissão de EaD para discutir material, ambiente virtual, formação e tecnologias” (P8), indicando que a qualidade depende também de estruturas institucionais capazes de planejar, acompanhar e qualificar a oferta. Assim, as falas mostram que a qualidade da modalidade resulta da combinação entre

mediação pedagógica, infraestrutura, produção de materiais, formação e organização institucional.

A sistematização das respostas à questão aberta 32.1, representadas no Quadro 14, mostra que a avaliação dos recursos utilizados na EaD envolve concepções sobre infraestrutura, suporte, acessibilidade e material didático, organizadas em categorias temáticas que expressam aspectos positivos e limitações da oferta. O Quadro 14 reúne excertos representativos dessas percepções.

Quadro 14 – Excertos representativos sobre aspectos positivos e limitações dos recursos utilizados na EaD (Q32.1)

<b>Categoria temática</b>	<b>Excertos representativos</b>
<b>Avaliações positivas da infraestrutura e dos recursos da EaD</b>	<p><i>“Eu diria que temos recursos suficientes para a oferta de cursos na modalidade a distância com qualidade” (R3).</i></p> <p><i>“Estrutura de EaD, embora possa e deva sempre ser melhorada, é muito bem equipada!” (R75).</i></p> <p><i>“A instituição se preocupa muito em garantir a qualidade dos cursos” (R188).</i></p>
<b>Fragilidades de infraestrutura e suporte institucional</b>	<p><i>“As condições são muito limitadas na minha instituição” (R22).</i></p> <p><i>“A proposta é boa, mas os recursos disponíveis são muito precários” (R34).</i></p> <p><i>“Pouca estrutura tecnológica, pouco pessoal de apoio disponível” (R190).</i></p>
<b>Limitações nos polos de apoio presencial</b>	<p><i>“O principal ponto crítico é a infraestrutura ruim de alguns polos. Alguns nem sequer garantem conexão estável com a internet” (R103).</i></p> <p><i>“Deslocamento para os polos de apoio presencial” (R64).</i></p> <p><i>“Os polos de Educação a Distância não dispõem de laboratórios para o curso de Pedagogia, o parque tecnológico é ultrapassado” (R184).</i></p>
<b>Problemas de acessibilidade e inclusão digital</b>	<p><i>“Como não temos financiamento, não temos como assegurar, por exemplo, que alguns PCDs tenham acesso aos cursos em Libras” (R10).</i></p> <p><i>“O AVA/Capes [...] tem problemas de acessibilidade digital especialmente para pessoas cegas” (R161).</i></p> <p><i>“Serviços à parte de inclusão e recursos pagos não são bem atendidos” (R44).</i></p>
<b>Material didático e recursos pedagógicos como limite</b>	<p><i>“Há necessidade de readequação do material didático utilizado nos cursos a distância da instituição em que atuo: este data de 2010” (R98).</i></p> <p><i>“O material didático não possui um padrão institucional” (R185).</i></p> <p><i>“Falta uma política para elaboração de material para a EaD na instituição” (R193).</i></p>
<b>Necessidade de formação e letramento digital</b>	<p><i>“Os profissionais não sabem utilizar os recursos digitais com propriedade” (R24).</i></p> <p><i>“Precisamos avançar nas atividades de suporte, mas principalmente no que se refere à formação continuada de docentes” (R90).</i></p> <p><i>“Fortalecer ações e práticas de letramento digital para alunos” (R90).</i></p>
<b>Esforço individual de docentes diante da insuficiência institucional</b>	<p><i>“Eu busquei conhecimento digital para as minhas práticas na IES EaD, pois não recebi nenhum treinamento ou formação” (R108).</i></p> <p><i>“Os aspectos positivos se devem a professoras e professores [...] por esforço próprio, e não por provisão institucional” (R177).</i></p> <p><i>“Os docentes, muitas das vezes, têm que arcar com custos para a realização da EaD, com equipamentos próprios” (R19).</i></p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

Os excertos da questão 32.1 mostram que a avaliação dos recursos utilizados na EaD abrange a funcionalidade das plataformas e ferramentas e as condições institucionais mais

amplas de oferta. Parte dos docentes destaca aspectos positivos relacionados à existência de recursos suficientes, boas plataformas e equipes qualificadas. Em contrapartida, são recorrentes observações sobre precariedades de infraestrutura, fragilidade dos polos presenciais, limitações de acessibilidade, defasagem do material didático e insuficiência de suporte técnico e formativo. Também aparecem relatos que indicam que a qualidade da EaD depende mais do esforço individual de docentes e equipes do que da provisão institucional, o que evidencia a presença de fragilidades institucionais que vêm sendo compensadas por iniciativas isoladas.

A heterogeneidade das condições institucionais também aparece com nitidez nas entrevistas. Em uma experiência, havia “uma diretoria específica de Educação a Distância” e “um prédio inteiro, com toda a estrutura para gravar aulas, fazer reuniões, receber alunos presencialmente” (P4), indicando a relevância do apoio institucional e da infraestrutura própria. Em sentido diverso, há cursos em que “fica tudo reduzido a texto em PDF e espaço para pendurar resenha, entrega de trabalho, PDF, entrega de trabalho” (P5), o que empobrece a mediação pedagógica. Além disso, a qualidade exige “pessoas que pesquisem sobre EaD, que entendam, que leiam, que compreendam que a Educação a Distância é diferente da educação presencial e que ela tem outra forma de interação pedagógica” (P12). Assim, plataformas e ferramentas não asseguram qualidade por si mesmas; esta depende da relação entre estrutura, equipe, projeto pedagógico e compreensão própria da modalidade.

Em síntese, os dados indicam que a qualidade da EaD, nas IPES, depende de um conjunto de condições institucionais que ultrapassa a simples disponibilidade de plataformas e ferramentas digitais. Quando essas condições são insuficientes, os questionamentos sobre a qualidade tendem a se intensificar. Em parte, isso pode alimentar percepções negativas generalizantes sobre a modalidade; em parte, pode fortalecer resistências críticas que pressionam a instituição a enfrentar os limites de sua oferta. Embora os elementos operacionais da modalidade apresentem níveis mais elevados de incorporação, persistem fragilidades nas condições institucionais que sustentam sua oferta, indicando limites ainda presentes no processo de institucionalização da EaD nas universidades públicas.

Na seção seguinte, a análise volta-se aos desafios mais amplos para garantir a qualidade da EaD, buscando compreender como essas fragilidades se relacionam às dificuldades apontadas pelos docentes na institucionalização da modalidade nas IPES.

### 6.3. Desafios para garantir a qualidade da EaD (Q33)

Esta seção examina os principais desafios apontados pelos docentes para garantir a qualidade da EaD nas IPES, compreendendo-os como expressão das contradições presentes no processo de institucionalização da modalidade. Para isso, utiliza as respostas à questão aberta 33 do questionário, organizadas em categorias temáticas que envolvem dimensões estruturais, pedagógicas, institucionais e políticas. O Quadro 15 reúne excertos representativos dessas visões.

Quadro 15 – Excertos representativos sobre os principais desafios para garantir a qualidade da EaD (Q33)

Categoria temática	Excertos representativos
<b>Infraestrutura tecnológica</b>	<i>“Estrutura física, técnica e de pessoal adequadas” (R2).</i> <i>“Recursos tecnológicos e humanos suficientes” (R13).</i> <i>“O maior desafio está na internet de qualidade” (R22)”.</i>
<b>Formação docente e suporte técnico pedagógico</b>	<i>“Manter a formação continuada dos professores e garantir apoio tecnológico” (R4).</i> <i>“Formação de professores para atuação específica em EaD” (R36).</i> <i>“Treinamento dos profissionais e disponibilidade de meios para as aulas” (R245).</i>
<b>Financiamento e sustentabilidade da modalidade</b>	<i>“Melhorar o financiamento” (R46).</i> <i>“Criar regulamentação financeira para que pudéssemos oferecer cursos [...] para deixar de ser dependentes dos editais da UAB” (R45).</i> <i>“Financiamento interno. Só temos financiado via UAB e em editais específicos” (R210).</i>
<b>Valorização docente e condições de trabalho</b>	<i>“Melhor qualificação e valorização docente” (R14).</i> <i>“Valorização da atividade docente, equiparando-a à atividade nos cursos presenciais” (R18).</i> <i>“Falta de reconhecimento, trabalho em um curso EaD, minhas aulas não aparecem na minha carga horária” (R223).</i>
<b>Institucionalização e reconhecimento da modalidade</b>	<i>“Institucionalização da modalidade” (R28).</i> <i>“O primeiro é, sem dúvida, mentalidade e cultura institucional” (R47).</i> <i>“Promover a institucionalização efetiva da modalidade e a sua defesa em nossos órgãos deliberativos” (R239).</i>
<b>Engajamento discente, interação e permanência</b>	<i>“É necessário estimular os alunos” (R10).</i> <i>“Manter alunos engajados e professores envolvidos com o processo do curso como um todo” (R40).</i> <i>“O compromisso pela aprendizagem pelos estudantes” (R31).</i>
<b>Material didático, avaliação e organização pedagógica</b>	<i>“Qualidade do material, infraestrutura, melhora do processo de avaliação” (R9).</i> <i>“Melhorar o material didático, aproximar mais os professores e alunos” (R221).</i> <i>“Formas de avaliação que condigam com as condições de aprendizagem” (R235).</i>
<b>Preconceito, cultura institucional e legitimidade da EaD</b>	<i>“Vencer o preconceito” (R44).</i> <i>“Formação, valorização, redução do preconceito” (R103).</i> <i>“A EaD ainda é vista, em alguns contextos, como algo paralelo ao ensino presencial. Essa falta de integração dificulta o reconhecimento da modalidade e a construção de políticas institucionais sólidas para sua consolidação” (R219).</i>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário (2026).

As respostas da questão aberta 33, expostas no Quadro 15, mostram que os desafios para garantir a qualidade da EaD nas IPES abrangem infraestrutura, financiamento, formação docente, suporte técnico, engajamento discente, avaliação da aprendizagem, atualização dos materiais didáticos e reconhecimento institucional da modalidade. Os excertos reforçam o que já foi afirmado anteriormente: que esses desafios estão diretamente vinculados às condições institucionais de oferta. Nesse sentido, os questionamentos sobre a qualidade expressam resistências que evidenciam limites reais do processo de institucionalização, dificultando o reconhecimento da modalidade como parte orgânica da universidade.

A qualidade da EaD está vinculada a condições institucionais, pedagógicas e políticas que ultrapassam a simples disponibilidade de recursos tecnológicos. A institucionalização da EaD depende desses parâmetros ao requerer reconhecimento acadêmico, valorização do trabalho docente e condições organizacionais consistentes. É importante que a qualidade da EaD seja compreendida a partir das condições de sua oferta (Lima; Alonso, 2019). A permanência de percepções negativas sobre a modalidade também interfere no modo como sua qualidade é avaliada (Marchisotti *et al.*, 2022). Nesse sentido, os comentários dos docentes mostram que os desafios para garantir a qualidade da EaD nas IPES envolvem limites materiais e organizacionais e disputas simbólicas e institucionais em torno da legitimidade da modalidade.

As entrevistas permitem reunir esses desafios de forma mais nítida. Um participante associa parte do problema à combinação entre “processos indutivos muito acelerados e recursos com pouco critério de qualidade”, observando que a expansão da modalidade precisaria vir acompanhada de “distintivos de qualidade reconhecíveis pelas agências e pelas instituições” (P13). Outro aproxima essa discussão do cotidiano da oferta, ao afirmar que muitos docentes chegam à EaD “sem formação adequada, sem regulamentação, sem preparo” e que, nessas condições, vários cursos acabam organizados em ambientes “pouco pensados, pouco navegáveis, pouco instigantes” (P5).

Um participante introduz um desafio adicional ao tratar das desigualdades de acesso. O entrevistado observa que “às vezes o estudante está com um celular cuja câmera não funciona, ou com um computador lento, sem microfone, sem webcam”, o que “atrapalha essa dinamicidade das aulas” (P12). Em seguida, acrescenta que “ainda não existe, de maneira efetiva, uma política de assistência estudantil na Educação a Distância” (P12), além de defender políticas de iniciação científica e de extensão voltadas aos estudantes da

modalidade. A fala mostra que a qualidade da EaD também depende das condições materiais de participação estudantil e do reconhecimento institucional de suas demandas específicas.

Outro desafio que surge das entrevistas diz respeito à estabilidade institucional da modalidade. Um docente afirma que a institucionalização foi pensada também para “garantir que essa oferta prossiga” (P11), especialmente diante da insegurança provocada pela dependência de programas federais. Outro participante, no mesmo sentido, sustenta que “deve ficar muito claro o papel da EaD na instituição desde o seu regimento” (P13), associando qualidade à clareza normativa e à definição do lugar da modalidade na estrutura universitária. As falas aproximam qualidade e institucionalização: garantir oferta consistente, regras claras e reconhecimento interno aparece como parte do próprio desafio de sustentar a modalidade com densidade acadêmica.

O debate recente sobre o novo marco regulatório reforça que a qualidade da EaD permanece em disputa. As mudanças introduzidas pelo Decreto 12.456/2025 recolocam questões ligadas aos formatos de oferta, à presencialidade, ao trabalho docente, à infraestrutura, à avaliação e à regulação da modalidade. A ampliação da presencialidade, tomada isoladamente, não assegura qualidade, pois pode manter intactos problemas ligados ao financiamento, à formação docente, ao suporte pedagógico, às condições de trabalho e ao reconhecimento institucional da EaD nas universidades públicas (Mattar, 2024; Pimentel; Veloso; Mill, 2026). Assim, a regulação da modalidade precisa ser analisada em relação às condições de sua oferta, para que a qualidade não seja reduzida ao controle formal nem à oposição entre educação presencial e Educação a Distância (Lima; Alonso, 2019; Ferreira; Ramos; Veloso, 2024).

Em síntese, os dados indicam que a garantia da qualidade da EaD nas IPES depende do enfrentamento simultâneo de desafios estruturais, pedagógicos, institucionais e políticos. Ao mesmo tempo, mostram que os questionamentos sobre a qualidade se tornam parte constitutiva do processo de institucionalização: quando ancorados em preconceitos, dificultam o reconhecimento da modalidade; quando dirigidos às suas condições de oferta, podem impulsionar reivindicações por maior integração institucional, financiamento, valorização docente e suporte adequado.

Assim, “a institucionalização da EaD não é apenas primordial para ampliar a oferta de cursos e vagas no ensino superior, mas para garantir que essa oferta seja realizada com qualidade” (Chaquime *et al.*, 2025). A seguir, nas considerações parciais, essas discussões são

sintetizadas e relacionadas às reflexões mais amplas da tese sobre qualidade, institucionalização, preconceito e resistência.

#### **6.4. Considerações parciais do Capítulo 6**

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que a qualidade da EaD constitui uma dimensão central do processo de institucionalização da modalidade. Mais do que um atributo técnico, ela expressa as condições concretas de oferta, o reconhecimento institucional e as disputas em torno do lugar ocupado pela EaD nas universidades públicas.

Nesse sentido, a qualidade aparece como expressão de um processo contraditório: há avanços na incorporação de elementos operacionais da modalidade, como ambientes virtuais de aprendizagem, comunicação síncrona, material didático e mediação pedagógica, enquanto persistem limites estruturais e institucionais, visíveis na infraestrutura dos polos, nas condições de acessibilidade, no suporte técnico e acadêmico e na atualização dos materiais.

Essa compreensão permite afirmar que a qualidade da EaD depende da relação entre institucionalização da modalidade, formação técnico-científica e humana, organicidade acadêmica, projeto pedagógico, material didático, ambiente virtual, equipe multidisciplinar, docência, tutoria, metodologia e apoio presencial. Os dados desta investigação reforçam essa compreensão ao mostrarem que a qualidade se relaciona ao modo como esses elementos são assegurados nas universidades públicas (Ferreira; Mill, 2014).

Essa compreensão de qualidade também exige considerar as condições de participação crítica de docentes e estudantes no processo educativo (Freire, 1987, 2013). A qualidade da EaD envolve acompanhamento pedagógico, diálogo, autoria docente, permanência estudantil e reconhecimento institucional da modalidade no interior da universidade pública. Desse modo, avaliar a qualidade significa examinar as formas concretas pelas quais o processo formativo se realiza nas IPES, considerando as condições de participação, acompanhamento e reconhecimento da modalidade.

A disputa em torno da qualidade da EaD expressa, portanto, uma disputa mais ampla sobre os critérios de reconhecimento da formação universitária. Quando a modalidade é avaliada a partir de parâmetros construídos exclusivamente pela experiência presencial, suas especificidades pedagógicas tendem a aparecer como insuficiências. Essa comparação desloca o debate das condições reais de oferta para uma hierarquia prévia entre modalidades. Por

isso, discutir qualidade na EaD exige examinar quem define os critérios de qualidade, a partir de quais experiências institucionais e com quais efeitos sobre docentes e estudantes da modalidade.

As análises das respostas do questionário e dos excertos das questões abertas mostram que as críticas à EaD assumem naturezas distintas no conjunto das visões docentes. Em parte das respostas, especialmente naquelas que comparam diretamente a EaD à educação presencial, observa-se a tendência de tomar a presencialidade como referência de qualidade, o que indica a existência de preconceitos dirigidos à EaD. Nesses casos, a resistência à EaD assume caráter conservador, na medida em que reproduz concepções historicamente construídas que associam qualidade à presença física e deslegitimam a modalidade a distância.

Por outro lado, há um conjunto significativo de respostas que direciona a crítica às condições concretas de oferta da EaD, como fragilidades de infraestrutura, limitações de suporte técnico e pedagógico, ausência de políticas institucionais consistentes e formas insuficientes de reconhecimento do trabalho docente. Nesses casos, a resistência assume caráter crítico, pois não se dirige à modalidade em si, mas às condições em que ela vem sendo implementada, evidenciando os limites de sua institucionalização nas IPES.

Os dados analisados mostram que a qualidade da EaD nas IPES depende das condições institucionais que sustentam sua oferta. Formação docente, estabilidade das equipes, suporte técnico-pedagógico, infraestrutura, reconhecimento institucional, participação estudantil e integração da modalidade à vida universitária articulam-se à percepção de qualidade dos participantes. Ao mesmo tempo, preconceitos, vínculos precários de trabalho, financiamento instável e inserção parcial da modalidade nas estruturas universitárias continuam limitando sua institucionalização.

A institucionalização da EaD, nesse sentido, permanece vinculada à superação dessas contradições, que envolvem simultaneamente democratização do acesso, condições de trabalho docente, reconhecimento institucional e disputas sobre o próprio sentido da universidade pública (Mill, 2016; Veloso; Mill, 2022; Ferreira; Carneiro, 2015; Lima; Alonso, 2019).

Desse modo, discutir qualidade na EaD pública implica examinar a sustentação material, pedagógica e política da modalidade. A qualidade constitui campo de disputa, porque envolve experiências concretas de oferta, avaliações docentes, resistências de

naturezas distintas e preconceitos ainda presentes nas IPES. Sua efetivação depende do aprofundamento da institucionalização da EaD e de sua incorporação ao projeto universitário das instituições públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais retomam o problema que orientou a pesquisa: compreender como preconceito e resistência, precarização do trabalho docente e percepções de qualidade influenciam a institucionalização da Educação a Distância (EaD) nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Os resultados da pesquisa confirmam que esse processo é histórico, marcado por disputas políticas, acadêmicas, pedagógicas e institucionais que expressam diferentes concepções de universidade pública, formação e democratização do acesso ao Ensino Superior.

A análise permitiu sustentar que a EaD pública ainda não alcança incorporação institucional orgânica, porque sua oferta foi historicamente organizada sob condições instáveis, marcadas por financiamento descontínuo, vínculos frágeis de trabalho, estruturas paralelas e reconhecimento acadêmico limitado. A existência de cursos, estudantes, docentes e unidades de apoio não significa, por si só, institucionalização plena. A institucionalização da EaD envolve sua presença efetiva na vida acadêmica da universidade, sua participação nas estruturas decisórias, seu reconhecimento no trabalho docente e sua inclusão nas políticas institucionais permanentes.

A revisão sistemática de literatura mostrou que o preconceito contra a EaD permanece associado à ideia de menor qualidade acadêmica e à permanência de hierarquias entre modalidades, dificultando sua incorporação plena às universidades públicas. Os resultados do questionário e das entrevistas confirmaram que preconceitos e resistências ocupam lugar central no processo de institucionalização da EaD nas IPES.

A resistência à EaD vincula-se, em parte, a preconceitos contra a modalidade, ao desconhecimento de suas especificidades pedagógicas e à reprodução de imagens negativas acumuladas ao longo do tempo. Em outros casos, constitui reação crítica às condições sob as quais a EaD foi implantada e mantida nas universidades públicas. A leitura freireana ajuda a compreender essa diferença. Nesse sentido, a pesquisa permitiu distinguir manifestações de resistência de caráter conservador, vinculadas a preconceitos e à desqualificação da modalidade, de manifestações de caráter crítico, voltadas às condições concretas de sua oferta e institucionalização.

Outro resultado importante diz respeito à relação entre o preconceito contra a EaD e o público atendido pela modalidade. A desqualificação da EaD não se dirige apenas à mediação tecnológica ou ao formato pedagógico, mas também aos estudantes que historicamente encontram nela uma possibilidade concreta de acesso à universidade: trabalhadores, mães, moradores de regiões afastadas e grupos que nem sempre foram reconhecidos como destinatários da Educação Superior pública. Em diálogo com Paulo Freire, esse dado permite compreender que a ampliação do acesso à universidade pública envolve disputas sociais e educacionais que vão além da simples abertura de vagas.

Essa distinção possui implicações importantes para a institucionalização da EaD. Enquanto resistências sustentadas por preconceitos tendem a reforçar a marginalização da modalidade e dificultar seu reconhecimento institucional, resistências fundamentadas na crítica às condições concretas de oferta constituem importante fonte de reflexão e aperfeiçoamento institucional. Fortalecer a EaD implica, portanto, enfrentar os preconceitos que deslegitimam a modalidade, sem desconsiderar a legitimidade das críticas que evidenciam limites reais de sua organização e funcionamento.

As entrevistas mostraram ainda que parte dos docentes localiza o problema mais profundo da EaD na proliferação de cursos ofertados por instituições privadas, frequentemente associados à padronização, à redução de custos e a modelos formativos frágeis. Essa percepção ajuda a compreender por que o preconceito dirigido à modalidade, em muitos casos, se desloca para a EaD pública, mesmo quando ela se organiza a partir de outras bases institucionais. O dado é importante, porque permite distinguir a crítica à expansão mercadológica da EaD da desqualificação generalizada da modalidade. Nas universidades públicas, permanecem problemas próprios, relacionados ao lugar institucional da EaD, ao financiamento, ao trabalho docente e ao reconhecimento acadêmico de seus cursos.

A precarização do trabalho docente surgiu como um dos principais pontos de ligação entre resistência e institucionalização. Quando a EaD depende de bolsas, financiamento instável, divisão excessiva do trabalho e carga horária pouco reconhecida, a modalidade tende a ser percebida como oferta de menor prestígio e menor valor acadêmico. A pesquisa mostrou que o trabalho docente na modalidade pode ser mais intenso, exigindo planejamento, produção de materiais, acompanhamento, interação e avaliação, mas ainda é tratado, em muitas instituições, como atividade complementar, provisória ou paralela. A ausência de

colegiados permanentes, a rotatividade das equipes e a descontinuidade dos projetos fazem com que parte significativa das experiências construídas na EaD precise ser constantemente retomada ou reorganizada, dificultando sua consolidação institucional.

Os dados analisados permitem afirmar que a qualidade da EaD não depende da modalidade em si, mas das condições acadêmicas, materiais, pedagógicas e institucionais que sustentam sua realização. Projeto pedagógico, formação docente, suporte técnico-pedagógico, infraestrutura, estabilidade das equipes, acompanhamento discente, participação estudantil e reconhecimento institucional apareceram como elementos diretamente relacionados às percepções de qualidade da modalidade. Nesse sentido, muitos problemas atribuídos à EaD dizem respeito, na realidade, ao modo como ela foi incorporada às universidades públicas.

No Brasil, esse processo foi profundamente marcado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB teve papel decisivo na expansão da EaD pública, na interiorização da Educação Superior e na ampliação da formação de professores em diferentes regiões do país. Entretanto, a mesma política que possibilitou a expansão da modalidade também contribuiu para preservar formas de dependência financeira, estruturas institucionais paralelas e vínculos de trabalho frágeis, mantendo a EaD frequentemente associada a programas temporários e modelos excepcionais de funcionamento. Nesse sentido, a política que favoreceu a presença da modalidade nas IPES também produziu parte dos limites que ainda dificultam sua consolidação institucional.

Compreender a institucionalização da EaD nas IPES exige reconhecê-la como processo histórico, desigual e ainda inconcluso, cuja constituição ocorre em meio a disputas acadêmicas, políticas, pedagógicas e institucionais. Conforme a teoria institucional (Tolbert; Zucker, 1999), esse processo ocorre em diferentes graus de desenvolvimento, enquanto o materialismo histórico-dialético permite compreender como as disputas e contradições identificadas nesta pesquisa influenciam esses diferentes níveis de institucionalização nas universidades públicas.

Esse caráter contraditório manifesta-se tanto nas condições materiais de oferta quanto nas concepções que orientam a inserção da EaD nas universidades públicas, combinando financiamento instável, fragmentação do trabalho docente e permanência de preconceitos e hierarquias entre modalidades.

Outro aspecto importante revelado pela pesquisa diz respeito ao pertencimento institucional dos estudantes da EaD. A institucionalização da modalidade envolve a abertura de cursos e a ampliação de vagas, mas exige também acesso à pesquisa, extensão, assistência estudantil, participação acadêmica e a espaços de representação universitária. Nesse sentido, a posição institucional atribuída à EaD repercute diretamente sobre as condições de permanência e reconhecimento dos estudantes da modalidade no interior das IPES.

As discussões recentes em torno do novo marco regulatório da EaD recolocam em debate o processo de institucionalização da modalidade nas universidades públicas. As mudanças introduzidas pelo Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, recolocam debates relacionados à qualidade, ao trabalho docente, à presencialidade, à organização dos cursos e às formas de regulação da modalidade. Parte dessas mudanças tende a responder ao crescimento acelerado da EaD por meio de mecanismos predominantemente formais e regulatórios, mantendo em aberto problemas estruturais relacionados ao financiamento, às condições de trabalho e à incorporação orgânica da modalidade nas universidades públicas.

A principal contribuição desta tese consiste em demonstrar que preconceito, resistência, precarização do trabalho docente e qualidade não constituem problemas isolados da EaD pública, mas dimensões interdependentes do processo de institucionalização da modalidade. A articulação entre revisão sistemática da literatura, questionário e entrevistas permitiu analisar conjuntamente categorias que frequentemente aparecem separadas na literatura, evidenciando que a institucionalização da EaD depende da integração entre reconhecimento institucional, financiamento, condições de trabalho docente, qualidade da oferta e pertencimento acadêmico.

Esta tese apresenta limitações. O estudo concentrou-se principalmente nas percepções de docentes vinculados às IPES, com maior presença de participantes da região Sudeste e predominância de docentes com experiência na EaD. A pesquisa não abrangeu observação de práticas pedagógicas, acompanhamento de atividades acadêmicas, análise de polos e ambientes virtuais, estudos comparativos entre instituições nem as experiências diretas de estudantes, gestores, técnicos-administrativos e tutores. Esses limites indicam possibilidades de continuidade, como a ampliação do número de participantes, a incorporação de outros grupos envolvidos na EaD pública, o aprofundamento de análises regionais e o estudo dos efeitos do novo marco regulatório sobre cursos, polos, trabalho docente e permanência estudantil.

A pesquisa também poderá ser desdobrada em artigos científicos, comunicações em congressos, capítulos de livros e estudos comparativos entre instituições e regiões. Esse movimento pode contribuir para ampliar o debate acadêmico sobre a EaD pública brasileira, especialmente em torno da institucionalização, do trabalho docente, da qualidade e das disputas relacionadas à democratização do acesso ao Ensino Superior.

Por fim, discutir a institucionalização da EaD nas IPES significa discutir o próprio projeto de universidade pública em disputa no país. A forma como a modalidade é reconhecida, organizada ou secundarizada expressa diferentes compreensões sobre democratização do acesso, trabalho docente, formação universitária e compromisso público da Educação Superior. Sua institucionalização exige incorporação efetiva à vida acadêmica, política e pedagógica da universidade pública, com reconhecimento institucional, financiamento estável e valorização do trabalho docente. A EaD revela uma universidade que se expande, mas ainda hesita em reconhecer plenamente as formas pelas quais essa expansão se realiza.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA FILHO, Carlos César Pereira. O avanço da educação a distância no Brasil e a quebra de preconceitos: uma questão de adaptação. **Revista Multitexto**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 14-20, 2015.
- ALONSO, Kátia M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.
- ALVES, Amanda Oliveira de Almeida. **Institucionalização da EaD, por meio do sistema UAB, nas instituições públicas de ensino superior: o caso da UFPA**. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.
- AMARAL, Mirian Maia do; SANTOS, Rosemary dos; SILVA, Alexandra Barbosa da. Formação de sujeitos autores-cidadãos na cibercultura: um modo de resistir para re (existir). **Acta Scientiarum Education**, [s. l.], v. 42, e52503, 2020.
- AMORIM, Evelyn Vieira; MALANCHEN, Julia. A educação a distância e a precarização da formação do professor: um desafio a superar. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARAÚJO, S. M. **A formação inicial de professores de matemática na modalidade a distância: um olhar sob a perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.
- ARAÚJO, Sarah Mendonça de; FREITAS, Maria Teresa Menezes. O processo de institucionalização da EaD na educação superior: entraves e desafios. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: UniRede, 2013. p. 1-14.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 321-338, 2015.
- ASSUMPÇÃO, Georgia de Souza; CASTRO, Alexandre de Carvalho; CHRISPINO, Álvaro. Políticas públicas em educação superior a distância: um estudo sobre a experiência do

Consórcio Cederj. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 445-470, 2018.

BARBOSA, Pércia Paiva. Os Conhecimentos Tecnológicos na Prática Educativa: Reflexões Ressurgentes na Formação de Docentes de Ciências e Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 259-280, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2017.

BASTOS, Josie Amaral; LIMA, Valéria Ferreira Santos Almada. Educação a Distância no Brasil: uma análise da experiência da UFMA do Maranhão. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 549-565, 2019.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENINI, Elcio Gustavo; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ARAUJO, Carla B. Zandavalli M. Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 29, p. 67-92, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n29p67>. Acesso em: 28 maio 2026.

BENINI, Elcio Gustavo; FERNANDES, Maria Dilnéia; PETEAN, Gustavo Henrique; PENTEADO, Raphael Camargo; MAGNIN, Luana Silvy L. T. Educação a distância na reprodução do capital: entre a ampliação do acesso e a precarização e alienação do trabalho docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 18, n. 3, e00307139, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 20 dez. 2005.

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, p. 4, 9 jun. 2006.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 26 maio 2017a.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 20 maio 2025.

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superior a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de

2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 14-16, 22 jun. 2017b. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007.

CASAGRANDE, Ana Lara; MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Katia Morosov. As contingências e condições objetivas da “eadização” do ensino superior presencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e261767, 2022.

CHACON, Daniel Ribeiro de A. **Pedagogia da resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021.

CHAQUIME, Luciane Penteado. **O processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2004 a 2018**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CHAQUIME, Luciane Penteado; CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho; MATTA, Cláudia Eliane da; GARBE, Gisele Grinevicius. Institucionalização da EaD: perspectivas para se pensar a qualidade da modalidade. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, [s. l.], v. 12, 2025.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. A institucionalização da educação a distância como tema de pesquisa. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos. **Anais CIET:EnPED|2018**. São Carlos: Horizonte, 2018.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. A institucionalização da educação a distância nas instituições públicas de ensino superior: o caso da UFSCar. **Revista Colombiana de Educación**, [s. l.], n. 99, e21654, 2026. DOI: 10.17227/rce.num99-21654. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/download/21654/15850>. Acesso em: 15 maio 2026.

CHAQUIME, Luciane; PARESCHI, Claudinei Zagui. A institucionalização da Educação a Distância no Brasil e a formação de professores: subsídios para se pensar o futuro da modalidade. **Dialogia**, São Paulo, n. 54, e28459, 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Escritos de Marilena Chauí, v. 4).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. rev. e aum. São Paulo: Ática, 2000.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Portaria nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 4, 11 mar. 2026. Disponível em: [http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/23142775](http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775). Acesso em: 18 maio 2026.

COSTA, Áurea de Carvalho. As injunções aos docentes na universidade pública: de intelectuais a trabalhadores polivalentes. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 175-195, 2016.

COSTA, Fábio Reis da; PELISSARI, Anderson Soncini. Imagem Corporativa: Fatores Influenciadores sob a Ótica dos Discentes da Educação a Distância. **Brazilian Business Review**, Vitória, ES, v. 14, n. 1, p. 110-132, 2017.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; MOREIRA, José António. Institucionalização da EaD: infraestrutura, amparo e engajamento como pilares do processo. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Belo Horizonte, v. 11, 2024.

DEIMLING, Natalia N. M.; REALI, Aline M. de M. R. Dificuldades enfrentadas por docentes da educação superior brasileira com o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: estado do conhecimento. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 47, e63268, 2025.

FELCHER, Carla Denize Ott; BOLZAN, Larissa M.; AVILA, Christiano M. O.; SILVA, Rosaura E. S. EaD em Cursos de Graduação Presenciais: uma Revisão Integrativa de Literatura. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 14, n. 2, e2235, 2024.

FERREIRA, Marcello; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 228-242, 2015.

FERREIRA, Marcello; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: Desafios e estratégias. *In*: FIDALGO, Fernando S.; CORRADI, Wagner J.; LIMA, Reginaldo N. de S.; FAVACHO, André; ARRUDA, Eucídio P. (org.). **Educação a distância: Meios, atores e processos**. Belo Horizonte: Caed/UFMG, 2013.

FERREIRA, Marcello; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. *In*: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 81-102.

FERREIRA, Marcello; RAMOS, Wilsa Maria; VELOSO, Braian Garrito. Qualidade na EaD na perspectiva ecossistêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e284729, 2024.

FERREIRA, Marcello; VELOSO, Braian G. A institucionalização da educação a distância como pesquisa, crítica e produtividade. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, [s. l.], v. 10, 2023.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. A gestão da educação a distância nas universidades públicas brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e284655, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015.

GEMELLI, Catia Eli; CLOSS, Lisiane Quadrado. Trabalho docente no ensino superior: análise da produção científica publicada no Brasil (2010-2019). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e246522, 2022.

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

GOULART, Deise Mazarella; SILVA, Sueli Maria Goulart; FERREIRA, Marcelo. Sistema Universidade Aberta do Brasil nas instituições federais de ensino superior: organizações sociais endógenas? **Pesquisa e Debate em Educação**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 11-30, 2020.

GUIMARÃES, Ítalo José Bastos; SOUSA, Markson R. F.; LIMA, Izabel 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, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 1-19, 2019.

HAAS, Celia María; NEVES, Lidiane M.; DE STANDER, Marcus Danilo de Paula. As políticas brasileiras para a Educação Superior a Distância: Desafios da expansão. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Colômbia, v. 21, n. 32, p. 193-226, 2019.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do ensino superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 283-307, 2017.

KATO, Fabíola Bouth Grello; ALVES, Amanda Oliveira de Almeida. O sistema UAB e a universidade flexível: o caso da UFPA. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 11, e025011, 2025.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente: novas relações de trabalho no capitalismo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 75-96, 2010.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e15250, 2019.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov; MOREIRA, José António Marques. Idiosincrasias da qualidade da Universidade Aberta do Brasil e um olhar sobre o modelo de Portugal: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e284780, 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; CRUZ, Joseany Rodrigues. Institucionalização da educação a distância no Brasil: da conceptualização ao seu desenvolvimento. **Video Journal of Social and Human Research**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 49-57, 2022.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues; MACHADO, Elka Cândida de Oliveira. A Produção do Conhecimento sobre Qualidade da EaD na Base de Dados Education Resources Information Center (ERIC). **EaD em Foco**, [s. l.], v. 11, n. 1, e1574, 2021.

LIMA, Jhonatas Isac Pereira; ROMÃO, Eliana Sampaio. A formação de professor na educação a distância: tensões e desafios. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, SE, v. 23, n. 1, p. 4-13, 2023.

MANGUEIRA, Caroline Helena Meireles de Medeiros. **Organização do trabalho docente em cursos de graduação na modalidade a distância da UFPB**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; FRANÇA, Sergio L. B.; FARIAS FILHO, José Rodrigues de; PINTO, Sandra R. da R. Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra esta modalidade de educação. **Acta Scientiarum Education**, [s. l.], v. 44, e53622, 2022.

MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; OLIVEIRA, Fatima B.; SANTOS, Paulo D. de J. T.; LUKOSEVICIUS, Alessandro P. Preconceito dos brasileiros contra a educação a distância. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO, 13., 2016, On-line. **Anais [...]**. [S. l.]: Convibra, 2016.

MARFIM, Lucas; PESCE, Lucila. Trabalho, formação de professores, e integração das TDIC às práticas educativas: para além da racionalidade tecnológica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 27, n. 89, p. 1-35, 2019.

MARTINS, Ronei Ximenes. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene M. M.; CZESZAK, Wanderlucy; GRACIANI, Juliana. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e217439, 2020.

MAURICIO, Gustavo Carvalho; MILL, Daniel. Condução de revisões sistemáticas de literatura mediada pela ferramenta Parsif.al: potencialidades e limites. **Dialogia**, São Paulo, n. 54, e28438, 2025.

MEDEIROS, Fernandina Fernandes de Lima. **Financiamento público da educação a distância nas universidades federais brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

MEIRELES, Dimária Silva; LEON, Felix Hugo A. D.; SANTOS, Luciano A. P. dos; FRANCISCO, Rachel N. D. Tecnologia e Competências Tecnológicas em Educação a Distância: Um Estudo Exploratório. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 140-166, 2017.

MELLO, Sidney L. M.; MEIRIÑO, Marcelo J.; LEAL FILHO, Walter; SAMPAIO, Thaís N. da R. Promover a inclusão e a equidade no Ensino Superior: este é o papel da Educação a Distância no Brasil? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, e0233736, 2022.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de; FERNANDES, Danielle Cireno; HELAL, Diogo Henrique; CASSUNDÉ, Fernanda Roda. Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 156-177, 2019.

MILL, Daniel. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 432-454, 2016.

MILL, Daniel. Revisão sistemática de literatura como estratégia de pesquisa: apontamentos e roteiro para sua elaboração. *In*: MILL, Daniel; OLIVEIRA, Camila; VELOSO, Braian; ROCHA, Katia G.; SANTIAGO, Glauber; PARESCHI, Claudinei Z. **Diálogos sobre educação a distância, presencial e híbrida: reflexões, estratégias e proposições**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. *In*: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Márcia R. G. (org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 25-42.

MILL, Daniel; VELOSO, Braian. Reflexões sobre a institucionalização da modalidade de educação a distância. *In*: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (org.). **Luzes sobre a gestão da educação a distância: uma visão propositiva**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. p. 95-115.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação**. Oliveira de Azeméis: Ludomedia, 2019.

MORAES FILHO, Iel Marciano; CUNHA, André Luiz Araujo; AMARAL, Ellen C. L. R.; FILHA, Francidalma S. S. C.; NASCIMENTO, Franc-Lane C.; ARRUDA, Kauana F. S. Processo de

implementação da EAD no contexto brasileiro: um olhar através da pedagogia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s. l.], v. 11, n. 4, e21111426998, 2022.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Institucionalização da educação a distância em instituição de ensino superior: uma abordagem teórico-empírica. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 159-172, 2015.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integradora**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 308-336, 2016.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; PEREIRA, Isabel Cristina Auler; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. A interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, p. 869-887, 2018.

OLIVEIRA, Janaina P. D.; ESTEVES, Thais V.; SILVA, Fernanda F. V. D.; TOLEDO, Maria Elena R. D. O.; AZEVEDO, Sergio A. D.; MORAIS, Suelen C. D. F. Usos das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior durante a Pandemia da COVID-19. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e45465, 2024.

OLIVEIRA, Ricardo Nascimento de; MILL, Daniel. Teletrabalho docente na cultura digital: reflexões sobre as fronteiras entre a vida profissional e privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 42, n. 2, p. 1-22, 2024.

PARESCHI, Claudinei Zagui; MILL, Daniel. A institucionalização da Educação a Distância, a resistência e o preconceito contra ela: uma revisão sistemática de literatura. *In*: VELOSO, Braian; PARESCHI, Claudinei Zagui; MAURICIO, Gustavo Carvalho; MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (org.). **Educação a Distância e presencial na cultura digital: reflexões sobre inteligência artificial, inclusão e outros temas emergentes**. São Carlos: SEaD-UFSCar/Horizonte-UFSCar, 2025. p. 27-47.

PASQUALI, Dennia; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Trabalho docente virtual na formação profissional em educação física: saberes docentes e práticas corporais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 41, p. 256-262, 2019.

PENA, Neide; SOARES, Andreza Lima Rocha. Evolução da educação a distância no Brasil e a importância das metodologias ativas na mediação pedagógica. **Revista Educação: UNG-Ser**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 48-57, 2021.

PEREIRA, Fabiano Lemos. A precarização do trabalho do tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil: relatos de um tutor a distância. **EaD em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 205-219, 2017.

PETTER, Rosemary Celeste; MACIEL, Cristiano. Análise da produção científica das teses e dissertações sobre a institucionalização da educação a distância no período de 2006 a 2016. **Pedagógica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó**, v. 20, n. 44, p. 216-237, 2018.

PIMENTA, Alexandre Marinho; ROSSO, Sadi Dal; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no Programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187362, 2019.

PIMENTEL, Nara; VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Sistema de educação a distância e desafios para a institucionalização: implicações do “novo” marco regulatório. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2025, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UniRede/UFMG, 2026.

QUIROGA, Fernando Lionel; CAMPOS, Valter Gomes; CAMPOS, Eude de Sousa; LIMA, Valéria Soares de. Raízes históricas do preconceito sobre a EaD: em busca de uma racionalidade democrática. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 14, n. 2, e2240, 2024.

RADIN, Marley Maria Tedesco. **A gestão da educação a distância**: um estudo a partir da Universidade Federal de Pelotas. Tese (Doutorado em Política Social e Direitos Humanos) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2019.

ROCHA, José Damião Trindade; SOARES FILHO, Valtuir. UAB na Federal do Tocantins: uma experiência de colaboração, gestão e inovação na educação mediada por tecnologias. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 3, p. 33-49, 2019.

RODRIGUES, Miriam; COUTINHO, José T.; GOMES, Carlos E.; RAGHI, Luiz V.; ALALOU, George. Custo Humano e Qualidade de Vida no Trabalho para Docentes que atuam em Cursos de Graduação a Distância. **Revista Foco**, [s. l.], v. 17, n. 3, e4718, 2024.

SANTOS, Júlio César. Educação a distância como inclusão social nos percalços da exclusão digital. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 589-602, 2017.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sonia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020252.12302018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 maio 2026.

SCHELESKY, Paulo Sergio; PEREIRA, Ana Lúcia; GROSSI, Luciane. Pensando sobre o uso das tecnologias na formação de professores no contexto EaD. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 10, n. 2, e1082, 2020.

SILVA, Maria Aparecida; COSTA, Lucineide Alvez; BIZARRIA, Fabiana Pinto. Resistência docente à educação a distância (EaD): análise de trajetórias em busca de novas epistemologias. **Revista EDaPECI**, Belém, v. 16, n. 1, p. 47-62, 2016.

SOUZA, Débora Gonçalves de; PEDRO, Neuza; SANTOS, Cassio Cabral. Formação de professores em integração educativa das tecnologias digitais como promotora das competências digitais docentes. **EaD em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, e1896, 2024.

SOUZA, Jéssica Gabriela Tamião de; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. Competência em informação no contexto EaD: reflexões sobre as práticas profissionais do tutor a distância. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 26, p. 126-158, 2021.

STRECK, Danilo R. Sobre pedagogias e resistência. *In*: CHACON, Daniel Ribeiro de A. (org.). **Pedagogia da resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021.

TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynn G. A institucionalização da teoria institucional. *In*: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R.; CALDAS, Miguel; FANCHIN, Roberto; FISCHER, Tânia (org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1. p. 196-219.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago. 2016.

VALE, Ana; MARTINS, Alcina Manuela de O.; COIMBRA, Nazaré. Percepções docentes e discentes sobre o ensino remoto no ensino superior: pesquisa qualitativa online. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 10, n. 25, p. 313-329, 2022.

VASCONCELLOS, Felipe Gomes da Silva. Universidade-fábrica: precarização e proletarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. **Redes: Revista Eletrônica Direito e Sociedade**, Canoas, v. 9, n. 3, p. 91-118, 2021.

VELOSO, Braian Garrito. **Incorporação orgânica da educação a distância nas universidades públicas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 1, e24011, 2024.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel. Entraves no processo dialético de institucionalização da educação a distância pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300064, 2025.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância pública: olhares sobre a cultura organizacional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 20., 2023, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UFMS, 2023.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e33842, 2022.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel. Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 334-354, 2018.

VELOSO, Braian; MOREIRA, José António; MILL, Daniel. O processo de institucionalização da educação a distância pública: análise dos processos no Brasil e em Portugal. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 33, p. 378-403, 2024.

VERSUTI, Andrea Cristina; VEADO, Patrícia Moraes. Limites e Possibilidades para Implementação da Modalidade EaD na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. **Educativa**, Goiânia, v. 22, p. 1-15, 2019.

VIANA, Leonardo; CAMPOS, Milton N.; ÁLVAREZ, Ibis M.; PROBA, Fabiane; LO BIANCO, Vittorio. Cem anos de solidão: a educação a distância no Brasil – percepções negativas antes e depois da pandemia. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 14, n. 2, e2188, 2024.

VIANA, Vander; GIMENEZ, Telma. Cursos a distância de formação inicial de professores de língua inglesa: Uma análise censitária. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, e18671, 2023.

VIEIRA, Mariana Novais. A nova configuração do trabalho docente na educação superior: o caso do curso de Pedagogia/UFJF da Universidade Aberta do Brasil. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 15, n. 26, 2017.

WITEZE JUNIOR, Geraldo; BORGES, Kamylla Pereira; ARAÚJO, Claudia Helena dos Santos. Pandemia, EaD e ensino remoto emergencial no Instituto Federal de Goiás (Brasil). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290069, 2024.

ZENHA, Leonardo; LOPES, Raquel. Entre Rios, Veredas e Florestas: Educação a Distância e Acesso à Formação Superior na Amazônia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e284669, 2024.

## ANEXO A – QUADRO DE ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	
1	2015	Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior	ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta	Educação em Revista
2	2015	Institucionalização da educação a distância em instituição de ensino superior: uma abordagem teórico-empírica	MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes	EmRede: Revista de Educação a Distância
3	2016	As injunções aos docentes na universidade pública: de intelectuais a trabalhadores polivalentes	COSTA, Áurea de Carvalho	Trabalho, Educação e Saúde
4	2016	Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal	NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação
5	2016	Resistência docente à educação a distância (EaD): análise de trajetórias em busca de novas epistemologias	SILVA, Maria Aparecida; COSTA, Lucineide Alvez; BIZARRIA, Fabiana Pinto	Revista EDaPECI
6	2017	Imagem Corporativa: Fatores Influenciadores sob a Ótica dos Discentes da Educação a Distância	COSTA, Fábio Reis da; PELISSARI, Anderson Soncini	Brazilian Business Review
7	2017	A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do ensino superior público	HERNANDES, Paulo Romualdo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
8	2017	A representação social da educação a distância na perspectiva brasileira	MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; OLIVEIRA, Fátima Bayma de; LUKOSEVICIUS, Alessandro Prudêncio	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
9	2017	Tecnologia e Competências Tecnológicas em Educação a Distância: um estudo exploratório	MEIRELES, Dimária Silva; LEON, Felix H. A. D.; SANTOS, Luciano A. P.; FRANCISCO, Rachel N. D.	Future Studies Research Journal
10	2017	A precarização do trabalho do tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil: relatos de um tutor a distância	PEREIRA, Fabiano Lemos	EaD em Foco
11	2017	Educação a distância como inclusão social nos percalços da exclusão digital	SANTOS, Júlio César	Educativa
12	2017	A nova configuração do trabalho docente na educação superior: o caso do curso de Pedagogia/UFJF da Universidade Aberta do Brasil	VIEIRA, Mariana Novais	Trabalho Necessário
13	2018	Políticas Públicas em Educação Superior a Distância: um estudo sobre a experiência do Consórcio Cederj	ASSUMPÇÃO, Georgia de Souza; CASTRO, Alexandre de Carvalho; CHRISPINO, Álvaro	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

14	2018	Análise da produção científica das teses e dissertações sobre a institucionalização da educação a distância no período de 2006 a 2016	PETTER, Rosemary Celeste; MACIEL, Cristiano	Pedagógica
15	2019	Educação a Distância no Brasil: uma análise da experiência da UFMA	BASTOS, Josie Amaral; LIMA, Valéria Ferreira Santos Almada	Revista de Políticas Públicas
16	2019	Educação a distância como ferramenta de inclusão social e digital: um estudo de caso com alunos da UFPBVIRTUAL	GUIMARÃES, Ítalo José Bastos; SOUSA, Markson R. F.; LIMA, Izabel F.	Encontros Bibli
17	2019	As políticas brasileiras para a Educação Superior a Distância: Desafios da expansão	HAAS, Celia María; NEVES, Lidiane M.; DE STANDER, Marcus Danilo de Paula	Revista Historia de la Educación Latinoamericana
18	2019	Trabalho, formação de professores, e integração das TDIC às práticas educativas: para além da racionalidade tecnológica	MARFIM, Lucas; PESCE, Lucila	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas
19	2019	Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil	MENDONÇA, José Ricardo Costa de; FERNANDES, Danielle C.; HELAL, Diogo H., CASSUNDÉ, Fernanda R.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
20	2019	Trabalho docente virtual na formação profissional em educação física: saberes docentes e práticas corporais	PASQUALI, Dennia; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; LAZZAROTTI FILHO, Ari	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
21	2019	A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no Programa Universidade Aberta do Brasil	PIMENTA, Alexandre Marinho; ROSSO, Sadi Dal; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de	Educação e Pesquisa
22	2019	UAB na Federal do Tocantins: uma experiência de colaboração, gestão e inovação na educação mediada por tecnologias	ROCHA, José Damião Trindade; SOARES FILHO, Valtuir	Revista Observatório
23	2019	Limites e Possibilidades para Implementação da Modalidade EaD na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí	VERSUTI, Andrea Cristina; VEADO, Patrícia Moraes	Educativa
24	2020	Formação de sujeitos autores-cidadãos na cibercultura: um modo de resistir para re (existir)	AMARAL, Mirian Maia do; SANTOS, Rosemary dos; SILVA, Alexsandra Barbosa da	Acta Scientiarum. Education
25	2020	Educação a distância na reprodução do capital: entre a ampliação do acesso e a precarização e alienação do trabalho docente	BENINI, Elcio Gustavo; FERNANDES, Maria Dilnéia; PETEAN, Gustavo Henrique; PENTEADO, Raphael Camargo; MAGNIN, Luana Silvy L. T.	Trabalho, Educação e Saúde
26	2020	Sistema Universidade Aberta do Brasil nas instituições federais de ensino superior: organizações sociais endógenas?	GOULART, Deise Mazzarella; SILVA, Sueli Maria Goulart; FERREIRA, Marcelo	Pesquisa e Debate em Educação
27	2020	Competências e funções dos tutores online em educação a distância	MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene M. M.; CZESZAK, Wanderlucy; GRACIANI, Juliana	Educação em Revista

28	2020	Pensando sobre o uso das tecnologias na formação de professores no contexto EaD	SCHELESKY, Paulo Sergio; PEREIRA, Ana Lúcia; GROSSI, Luciane	EaD em Foco
29	2021	A educação a distância e a precarização da formação: um desafio a superar	AMORIM, Evelyn Vieira; MALANCHEN, Julia	Cadernos do GPOSSHE On-line
30	2021	Os Conhecimentos Tecnológicos na Prática Educativa: Reflexões Ressurgentes na Formação de Docentes de Ciências e Biologia	BARBOSA, Pércia Paiva	Investigações em Ensino de Ciências
31	2021	A Produção do Conhecimento sobre Qualidade da EaD na Base de Dados Education Resources Information Center (ERIC)	LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues; MACHADO, Elka Cândida de Oliveira	EaD em Foco
32	2021	Evolução da educação a distância no Brasil e a importância das metodologias ativas na mediação pedagógica	PENA, Neide; SOARES, Andreza Lima Rocha	Revista Educação – UNG-Ser
33	2021	Competência em Informação no contexto EaD: reflexões sobre as práticas profissionais do tutor a distância	SOUZA, Jéssica Gabriela Tamião de; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman	Perspectivas em Ciência da Informação
34	2021	Universidade-fábrica: precarização e proletarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil	VASCONCELLOS, Felipe Gomes da Silva	Redes: Revista Eletrônica Direito e Sociedade
35	2022	As contingências e condições objetivas da “eadização” do ensino superior presencial	CASAGRANDE, Ana Lara; MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Katia Morosov	Educação & Sociedade
36	2022	Trabalho docente no ensino superior: análise da produção científica publicada no Brasil (2010-2019)	GEMELLI, Catia Eli; CLOSS, Lisiane Quadrado	Educação & Sociedade
37	2022	Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra esta modalidade de educação	MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; FRANÇA, Sergio Luiz Braga; FARIAS FILHO, José Rodrigues de; PINTO, Sandra Regina da Rocha	Acta Scientiarum Education
38	2022	Promover a inclusão e a equidade no Ensino Superior: este é o papel da Educação a Distância no Brasil?	MELLO, Sidney L. M.; MEIRIÑO, Marcelo J.; LEAL FILHO, Walter; SAMPAIO, Thaís N. da R.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
39	2022	Processo de implementação da EAD no contexto brasileiro: um olhar através da pedagogia	MORAES FILHO, Iel Marciano; CUNHA, André Luiz Araujo; AMARAL, Ellen C. L. R.; FILHA, Francidalma S. S. C.; NASCIMENTO, Franc-Lane C.; ARRUDA, Kauana F. S.	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento
40	2022	Percepções docentes e discentes sobre o ensino remoto no ensino superior: pesquisa qualitativa online	VALE, Ana; MARTINS, Alcina Manuela de O.; COIMBRA, Nazaré	Revista Pesquisa Qualitativa

41	2022	Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético	VELOSO, Braian; MILL, Daniel	Educação em Revista
42	2023	A formação de professor na educação a distância: tensões e desafios	LIMA, Jhonatas Isac Pereira; ROMÃO, Eliana Sampaio	Revista EDaPECI
43	2023	Cursos a distância de formação inicial de professores de língua inglesa: Uma análise censitária	VIANA, Vander; GIMENEZ, Telma	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
44	2024	EaD em Cursos de Graduação Presenciais: uma Revisão Integrativa de Literatura	FELCHER, Carla Denize Ott; BOLZAN, Larissa M.; AVILA, Christiano. M. O.; SILVA, Rosaura E. S.	EaD em Foco
45	2024	Idiosincrasias da Qualidade da Universidade Aberta do Brasil e um Olhar Sobre o Modelo de Portugal: Concepções e Desafios	LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Katia Morosov; MOREIRA, José António Marques	Educação & Sociedade
46	2024	Educação a Distância no Brasil: Retrocesso no Marco Regulatório ou Futuro Híbrido?	MATTAR, João	EaD em Foco
47	2024	Usos das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior durante a Pandemia da COVID-19	OLIVEIRA, Janaina P. D.; ESTEVES, Thais V.; SILVA, Fernanda F. V. D.; TOLEDO, Maria Elena R. D. O.; AZEVEDO, Sergio A. D.; MORAIS, Suelen C. D. F.	Educação em Revista
48	2024	Custo Humano e Qualidade de Vida no Trabalho para Docentes que atuam em Cursos de Graduação a Distância	RODRIGUES, Miriam; COUTINHO, José T.; GOMES, Carlos E.; RAGHI, Luiz V.; ALALOU, George	Revista Foco
49	2024	Formação de professores em integração educativa das tecnologias digitais como promotora das competências digitais docentes	SOUZA, Débora G.; PEDRO, Neuza; SANTOS, Cassio C.	EaD em Foco
50	2024	Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice	VELOSO, Braian; MILL, Daniel	Revista Portuguesa de Educação
51	2024	Pandemia, EaD e ensino remoto emergencial no Instituto Federal de Goiás (Brasil)	WITEZE JUNIOR, Geraldo; BORGES, Kamylla Pereira; ARAÚJO, Claudia Helena dos Santos	Revista Brasileira de Educação
52	2024	Entre Rios, Veredas e Florestas: Educação a Distância e Acesso à Formação Superior na Amazônia	ZENHA, Leonardo; LOPES, Raquel	Educação & Sociedade
53	2025	Dificuldades enfrentadas por docentes da educação superior brasileira com o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: estado do conhecimento	DEIMLING, Natalia N. M.; REALI, Aline M. de M. R.	Acta Scientiarum Education
54	2025	O sistema UAB e a universidade flexível: o caso da UFPA	KATO, Fabíola Bouth Grello; ALVES, Amanda Oliveira de Almeida	Revista Internacional de Educação Superior

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(Resolução CNS 510/2016)**

**PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR**

**Pesquisador:** Claudinei Zagui Pareschi

**Orientador:** Prof. Dr. Daniel Mill

Eu, Claudinei Zagui Pareschi, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido você a participar da pesquisa intitulada “PRECARIZAÇÃO, PRECONCEITOS E RESISTÊNCIAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR”, orientada pelo Prof. Dr. Daniel Mill.

O objetivo principal desta investigação é analisar como preconceito, resistência, precarização e percepções de qualidade influenciam a institucionalização da EaD em Instituições Públicas de Ensino Superior, identificando desafios e estratégias para sua institucionalização.

Em um mundo cada vez mais conectado, a Educação a Distância (EaD) configura-se como uma modalidade educacional importante para a democratização do Ensino Superior brasileiro. Entretanto, a maneira como foi inserida nas universidades públicas, por meio de fomento externo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), trouxe questionamentos pertinentes a respeito das condições de trabalho e da qualidade dos cursos a distância oferecidos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), criando preconceitos e resistências que permeiam, dificultam e, ao mesmo tempo, impulsionam o processo de institucionalização da modalidade.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) de universidade pública, com ou sem experiência em Educação a Distância. Está sendo convidado(a) a responder, de forma voluntária, a um questionário virtual, composto de questões de múltipla escolha e questões abertas, e, posteriormente, a participar, também de forma voluntária, de uma entrevista semiestruturada. O tempo estimado para cada atividade é de aproximadamente 30 a 40 minutos.

As entrevistas serão gravadas para garantir a precisão das informações, mas somente o pesquisador terá acesso às gravações, que serão anonimizadas. Caso deseje desistir de responder ao questionário ou de participar da entrevista, você poderá interromper sua participação a qualquer momento e retirar seu consentimento, sem qualquer penalização ou

prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Todas as informações pessoais que possam, de alguma forma, identificar os participantes serão mantidas em sigilo e não serão compartilhadas em nenhuma circunstância sem autorização prévia.

Ao clicar em “Aceito participar da pesquisa”, você aceitará eletronicamente participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Caso deseje, poderá solicitar uma via deste termo ao pesquisador, por meio do endereço de e-mail informado abaixo. Se concordar em participar, responderá ao questionário e poderá participar de entrevista, presencial ou remota, com duração estimada de 30 a 40 minutos, destinada a investigar suas percepções e experiências relacionadas ao processo de institucionalização da Educação a Distância. Caso não concorde em participar, basta fechar a página do navegador.

Ao concordar em participar deste estudo, você declara estar ciente de que o pesquisador é responsável, de forma indelegável e indeclinável, por todos os aspectos éticos e legais relacionados à pesquisa. Declara também estar ciente de que os dados coletados serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa. Essa medida visa garantir a integridade e a confidencialidade das informações coletadas.

A participação nesta pesquisa não implicará qualquer custo para você, nem haverá compensação financeira. Os resultados da pesquisa poderão ser compartilhados com os participantes por meio de e-mail, assegurando-se que a identidade de cada participante permanecerá confidencial e não será divulgada. A preservação do sigilo é uma prioridade, e todas as informações pessoais serão tratadas com a devida cautela, garantindo a privacidade e a confidencialidade dos participantes envolvidos.

Autorizo a gravação do áudio da entrevista para posterior transcrição.

( ) sim ( ) não.

Os riscos envolvidos na participação nesta pesquisa são mínimos e estão relacionados, principalmente, à possibilidade de desconforto durante a participação em entrevistas ou no preenchimento do questionário. Sua participação contribuirá para a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, ampliando as informações e discussões sobre a institucionalização da Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Por fim, gostaria de ressaltar que sua contribuição será muito importante para a realização desta pesquisa, motivo pelo qual agradeço antecipadamente. Caso necessite de qualquer esclarecimento sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento, por meio dos dados informados abaixo. Você poderá esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação neste momento ou a qualquer tempo.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão responsável por proteger o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes.

Caso você tenha dúvidas ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade, localizado no prédio da Reitoria (área sul do campus São Carlos).

Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos-SP

Telefone: (16) 3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Horário de atendimento: das 8h30 às 11h30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A Conep tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D, Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte – CEP: 70719-040 – Brasília-DF.

Telefone: (61) 3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br.

**Claudinei Zagui Pareschi**

Endereço: \*\*\*\*\*, nº \*\*\*.

Bairro \*\*\*\*\*

CEP: \*\*\*\*\* Limeira-SP

Contato telefônico: \*\*\*\*\* (WhatsApp)

E-mail: claudineipareschi@estudante.ufscar.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

---

Nome do Pesquisador

---

Nome do Participante

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO VIRTUAL

### Precarização, Preconceito e Resistência no Processo de Institucionalização da Educação a Distância

#### Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada “**Precarização, Preconceito e Resistência no Processo de Institucionalização da Educação a Distância**”.

O objetivo é compreender as percepções docentes em Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) sobre quatro eixos temáticos:

1. Preconceito e resistência
2. Saberes docentes e letramento digital
3. Precarização do trabalho docente
4. Qualidade da formação na EaD

Sua participação é voluntária e anônima. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, respeitando o sigilo e a confidencialidade das informações.

Em caso de dúvidas, entre em contato: [claudineipareschi@estudante.ufscar.br](mailto:claudineipareschi@estudante.ufscar.br)

Ao prosseguir, você estará concordando com os Termos do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

**Ao continuar, você declara que leu e concorda em participar da pesquisa:**

- Concordo em participar  
 Não concordo (não participarei)

#### Parte 1: Perfil do Respondente

##### 1. Qual é o seu sexo?

- Feminino  
 Masculino  
 Prefiro não dizer  
 Outro: \_\_\_\_\_

##### 2. Qual a sua faixa etária?

- Menos de 30 anos  
 31 a 35 anos  
 36 a 40 anos  
 41 a 45 anos  
 46 a 50 anos  
 51 a 55 anos  
 56 a 60 anos  
 60 anos ou mais

##### 3. Indique o nome da instituição em que você atua:

##### 3.1. Indique o seu departamento/faculdade da instituição em que você atua:

##### 4. Qual é a sua maior titulação acadêmica?

- Pós-Doutorado  
 Doutorado  
 Mestrado  
 Especialização/Pós-graduação *lato sensu*  
 Graduação

##### 5. Em qual(is) das seguintes grandes áreas do conhecimento você se enquadra em termos de atuação acadêmica?

*(Marque todas as que se aplicarem)*

- Ciências Exatas e da Terra

- Ciências Biológicas
- Ciências Humanas
- Ciências Sociais Aplicadas
- Linguística, Letras e Artes
- Ciências Agrárias
- Ciências da Saúde
- Engenharias
- Multidisciplinar

**6. Tempo de atuação como docente de Instituição Pública de Ensino Superior:**

- Até 5 anos
- De 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

**Parte 2 – Preconceito e Resistência contra a Institucionalização da Educação a Distância (EaD)**

**7. Na sua percepção, como a Educação a Distância (EaD) é vista em comparação à modalidade presencial na sua instituição?**

- A EaD é vista como uma modalidade inferior
- A EaD é vista como uma modalidade equivalente
- A EaD é vista como uma modalidade superior
- Não sei dizer

**7.1. Se possível, comente sua resposta anterior:**

**8. Em que medida você percebe a existência de preconceito em relação à EaD na sua instituição?**

- Não percebo nenhum preconceito em relação à EaD
- Pouco preconceito, sem distinção entre EaD pública ou privada
- Preconceito moderado, principalmente contra a EaD pública
- Preconceito moderado, principalmente contra a EaD privada
- Preconceito moderado, tanto contra a EaD pública quanto a privada
- Muito preconceito, principalmente contra a EaD pública
- Muito preconceito, principalmente contra a EaD privada
- Muito preconceito, tanto contra a EaD pública quanto a privada
- Não sei informar

**8.1. Se possível, comente sua escolha, relatando brevemente alguma situação concreta de preconceito ou resistência à EaD que você tenha vivenciado na sua universidade:**

*(Você pode comentar episódios envolvendo estudantes, docentes, gestores, decisões institucionais ou outras experiências relevantes)*

**9. Na sua percepção, quais fatores contribuem para a resistência docente à EaD em sua instituição?**

*(Fique à vontade para marcar quantas alternativas quiser)*

- Desconhecimento das especificidades pedagógicas da EaD
- Dificuldades de adaptação aos recursos digitais e às exigências tecnológicas
- Percepção de que a EaD possui menor qualidade em comparação à educação presencial
- Cultura organizacional resistente a inovações (apego ao modelo presencial)
- Falta de reconhecimento e valorização institucional (ex.: não conta para progressão etc.)
- Condições de trabalho precarizadas associadas à modalidade
- Disputas internas por recursos orçamentários
- Falta de infraestrutura tecnológica adequada

**9.1. Se possível, comente sua resposta anterior:**

**10. A Educação a Distância (EaD) possui representação formal nos conselhos superiores ou colegiados centrais da sua instituição?**

- Sim
- Não
- Não sei informar

**10.1. Se possível, comente sua escolha e aponte em qual(is) instância(s) a EaD tem representação formal:**

---

**11. Na sua opinião, os estudantes dos cursos EaD têm acesso, de forma igualitária, às oportunidades e benefícios disponíveis aos alunos da educação presencial?**

*(Marque todas as iniciativas em que estudantes de EaD e presenciais são tratados de modo equitativo)*

- Iniciação científica e extensão
- Bolsas de permanência e assistência estudantil
- Acesso à biblioteca física e digital
- Acesso ao restaurante universitário (RU)
- Participação em conselhos e instâncias decisórias
- Nenhuma das opções acima é acessível de forma igual
- Não sei informar

**12. Na sua percepção, a atual gestão da instituição (reitoria, pró-reitorias) demonstra preconceito ou resistência em relação à EaD?**

- Sim, de forma clara e frequente
- Sim, mas de forma velada ou pontual
- Não demonstra preconceito
- Não sei informar

**13. Na sua percepção, quanto você considera que a experiência com o ensino remoto emergencial (durante a Covid-19) contribuiu para transformar o preconceito contra a EaD na sua instituição?**

- O preconceito contra a EaD diminuiu bastante
- O preconceito contra a EaD diminuiu um pouco
- Continuou similar, nem aumentou nem diminuiu
- O preconceito contra a EaD aumentou um pouco
- O preconceito contra a EaD aumentou bastante
- Não sei informar

**13.1. Se possível, comente sua resposta anterior:**

---

**14. Na sua opinião, quais ações poderiam ajudar a diminuir o preconceito e as resistências à EaD na sua IPES?**

*(Marque as 3 mais importantes)*

- Incorporar o financiamento da EaD na matriz orçamentária
- Incorporar a EaD nos documentos normativos (PDI, PPI etc.)
- Garantir que a carga horária na EaD seja contabilizada oficialmente no trabalho docente
- Investir em infraestrutura e apoio técnico-pedagógico
- Criar políticas claras de valorização e reconhecimento para quem atua na modalidade
- Ampliar a oferta de programas de pesquisa e extensão na EaD (IC, Pibid etc.)
- Promover mais formação docente sobre as potencialidades pedagógicas da EaD
- Divulgar mais amplamente as boas práticas e os resultados positivos dos cursos EaD

**14.1. Se possível, comente sua resposta anterior:**

---

**15. Na sua percepção, os estudantes da EaD sofrem algum tipo de preconceito?**

- Sim, percebo que há preconceito contra os estudantes da EaD dentro da minha instituição
- Sim, percebo que o preconceito é mais evidente fora da instituição (ex.: mercado de trabalho, sociedade em geral)
- Sim, tanto dentro quanto fora da instituição
- Não percebo preconceito contra os estudantes da EaD
- Não sei informar

**15.1. Se possível, comente sua resposta anterior:**

---

**16. Na sua percepção, quais são os principais aspectos positivos da Educação a Distância (EaD) em sua instituição?**

---



---

**17. Na sua percepção, quais são os principais aspectos negativos da Educação a Distância (EaD) em sua instituição?**

---



---

### Parte 3 – Saberes Docentes e Letramento Digital

**18. Sua instituição oferece formação continuada, específica e de qualidade para o desenvolvimento de saberes pedagógicos e do letramento digital para a EaD?**

- Sim, de forma contínua e estruturada
- Sim, mas de forma pontual
- Não, a instituição não oferece formação adequada
- Não sei informar

**19. Sua instituição oferece apoio técnico-pedagógico sistemático aos docentes que atuam na EaD, incluindo orientação sobre o uso de tecnologias e metodologias específicas da modalidade?**

- Sim, de forma contínua e estruturada
- Sim, mas de forma esporádica e pontual
- Não, não há apoio técnico-pedagógico específico para a EaD
- Não sei informar

**20. Na sua percepção, o letramento digital dos docentes da sua instituição é suficiente para atuar de maneira efetiva na EaD?**

- Muito insuficiente – demonstram grande dificuldade no uso de tecnologias digitais básicas
- Insuficiente – conseguem utilizar parcialmente, mas com limitações evidentes
- Razoável – dominam o básico, mas com dificuldades em recursos mais avançados
- Suficiente – utilizam com segurança ferramentas digitais e ambientes virtuais
- Muito suficiente – demonstram domínio e aplicam de forma crítica e criativa os recursos digitais
- Não sei informar

**21. Na sua visão, quais saberes e competências são mais necessários para o professor que atua na EaD?**

*(Marcar até 5 itens)*

- Competência no uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)
- Capacidade de planejar aulas e atividades pedagógicas para contextos digitais
- Conhecimento sobre metodologias ativas e híbridas aplicadas à EaD
- Letramento digital (domínio crítico e ético das tecnologias digitais)
- Capacidade de comunicação e mediação pedagógica on-line
- Gestão do tempo e da autonomia no trabalho remoto
- Competência para avaliação formativa e processual no ambiente virtual
- Sensibilidade para as especificidades dos estudantes da EaD (perfil, dificuldades, acessibilidade etc.)
- Familiaridade com recursos de acessibilidade e inclusão digital
- Capacidade de trabalho colaborativo em equipes multidisciplinares

**22. Em sua trajetória docente na EaD, quais foram os principais desafios ou necessidades de formação que você identificou em relação ao uso de tecnologias, metodologias digitais e mediação pedagógica on-line?**

*(Considerar saberes digitais envolvendo aspectos como planejamento de aulas, interação com estudantes, avaliação, domínio de plataformas digitais, acessibilidade, entre outros)*

---



---

### Parte 4 – Precarização do Trabalho Docente na EaD

**23. Quais são as principais fontes de fomento/financiamento utilizadas para a manutenção e oferta dos cursos a distância em sua instituição?**

*(Marque todas as que se aplicam)*

- Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)
- Matriz orçamentária regular da instituição

- ( ) Cursos pagos ofertados pela instituição (ex.: junto a fundações etc.)  
 ( ) Recursos de fundações de apoio da instituição  
 ( ) Recursos de editais de pesquisa/extensão  
 ( ) Não sei informar

**23.1. Se possível, comente sua resposta, abordando os impactos dessas condições de financiamento na qualidade dos cursos e na precarização do trabalho docente:**

**24. Pensando em carga horária, remuneração e reconhecimento, como você avalia as condições de trabalho na EaD?**

Item	Muito inadequadas	Inadequadas	Indiferentes	Adequadas	Muito adequadas
Carga horária da docência na EaD × condições de trabalho	( )	( )	( )	( )	( )
Remuneração pela docência na EaD × condições de trabalho	( )	( )	( )	( )	( )
Reconhecimento pela docência na EaD × condições de trabalho	( )	( )	( )	( )	( )

**24.1. Se possível, comente suas escolhas:**

**25. O esforço docente dedicado à EaD é oficialmente considerado nos processos de progressão e desenvolvimento na carreira docente em sua instituição?**

- ( ) Sim, é considerado integralmente  
 ( ) Sim, mas de forma limitada ou parcial  
 ( ) Não é considerado  
 ( ) Não sei informar

**26. Na sua percepção, a forma como a EaD é organizada em sua instituição – considerando aspectos como divisão de funções (ex.: professor conteudista, tutor, formador), vínculos temporários, remuneração por tarefa, ausência de autonomia pedagógica, setor de EaD como apoio e outros – contribui para a precarização do trabalho docente?**

- ( ) Sim, contribui fortemente para a precarização  
 ( ) Sim, mas de forma moderada  
 ( ) Não contribui significativamente  
 ( ) Não contribui  
 ( ) Não sei informar

**26.1. Se possível, comente sua resposta, mencionando exemplos concretos da sua instituição ou reflexões sobre o modelo de organização da EaD adotado na instituição:**

**27. Na sua opinião, quais seriam as três medidas mais importantes que sua instituição poderia adotar para valorizar o trabalho docente na Educação a Distância (EaD) e superar situações de precarização?**

*(Selecione até 3 alternativas)*

- ( ) Reconhecimento formal das atividades da EaD para fins de progressão na carreira  
 ( ) Garantia de remuneração justa e equivalente à do ensino presencial  
 ( ) Redução da sobrecarga de trabalho docente na EaD  
 ( ) Investimento em formação continuada específica para EaD  
 ( ) Melhoria da infraestrutura tecnológica  
 ( ) Valorização da autonomia pedagógica dos docentes em ambientes virtuais  
 ( ) Estabelecimento de políticas institucionais claras para a EaD

**28. Na sua percepção, como as atuais condições de trabalho na EaD impactam a atuação pedagógica e o engajamento com os estudantes? Justifique sua resposta.**

---

**Parte 5 – Qualidade da EaD**
**29. Como você avalia a qualidade dos cursos EaD oferecidos na sua instituição?**

- Muito baixa  
 Baixa  
 Regular  
 Boa  
 Muito boa  
 Não sei informar

**30. Na sua opinião, quais fatores são mais determinantes para assegurar a qualidade da EaD em sua instituição?**

*(Marque todas as que se aplicam)*

- Projeto pedagógico consistente  
 Formação continuada dos docentes  
 Apoio tecnológico adequado  
 Políticas institucionais de valorização da EaD  
 Processos de avaliação e monitoramento da aprendizagem  
 Não sei informar

**31. Na sua percepção, como a qualidade da EaD ofertada em sua instituição se compara à qualidade da modalidade presencial?**

- Muito pior  
 Pior  
 Equivalente  
 Melhor  
 Muito melhor  
 Não sei avaliar

**31.1. Se possível, comente a questão anterior:**


---

**32. Como você avalia os seguintes recursos utilizados nos cursos a distância da sua instituição?**

Item	Muito insatisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Muito satisfatório	Não sei informar
Plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos didáticos digitais (vídeos, e-books, podcasts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Infraestrutura nos polos presenciais (quando houver)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suporte técnico aos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suporte acadêmico aos estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acessibilidade e inclusão digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualidade do material didático elaborado para a EaD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ferramentas de comunicação síncrona (ex.: Meet, Zoom)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**32.1. Se possível, comente aspectos positivos ou limitações que você observa nesses recursos em sua instituição:**


---

**33. Em sua experiência, quais os principais desafios para garantir a qualidade da EaD na sua instituição?**

**34. Você trabalha ou já trabalhou como docente na EaD?**

- Sim, já atuei como docente da EaD  
 Não, nunca atuei na EaD na minha instituição

**Parte 6 – Percepção Global sobre a Institucionalização da EaD**

*(Para respondentes que atuaram na EaD)*

**35. Indique seu tempo de experiência, em anos, em relação às seguintes funções:**

Função	Até 1 ano	1-2 anos	2-3 anos	3-5 anos	5-10 anos	10-20 anos	+20 anos
Professor formador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professor-autor (conteudista)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutor virtual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutor presencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**36. Na sua instituição, as atividades que você desenvolve na EaD são consideradas oficialmente para fins de preenchimento da sua carga horária docente?**

- Sim, são totalmente reconhecidas  
 Sim, mas de forma parcial ou limitada  
 Não são reconhecidas  
 Não sei informar

**37. Na sua opinião, a organização do trabalho na EaD em polidocência (divisão entre professor conteudista, tutor, professor formador etc.) impacta a autonomia pedagógica?**

- Impacta negativamente  
 Não impacta em nada  
 Impacta positivamente  
 Só tive experiência autônoma (sem ajuda de equipe técnica ou pedagógica [não há polidocência])  
 Não sei informar  
 Outro: \_\_\_\_\_

**37.1. Se possível, comente a questão anterior:**

**38. Em que medida você se sente preparado(a) para atuar na EaD, considerando os aspectos abaixo?**

Aspecto	Nada preparado	Pouco preparado	Razoavelmente preparado	Bem preparado	Totalmente preparado
Planejamento e organização de aulas para EaD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de tecnologias digitais para mediação da aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicação e interação com estudantes em ambientes virtuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptação de estratégias pedagógicas ao contexto da EaD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aspecto	Nada preparado	Pouco preparado	Razoavelmente preparado	Bem preparado	Totalmente preparado
Avaliação da aprendizagem em cursos a distância	( )	( )	( )	( )	( )
Gestão do tempo e organização do trabalho remoto	( )	( )	( )	( )	( )
Acessibilidade e inclusão digital no planejamento de atividades	( )	( )	( )	( )	( )

**38.1. Se possível, comente áreas em que você sente maior dificuldade ou necessidade de formação:**

---

**39. Na sua percepção, a sua instituição atende, de forma satisfatória, aos parâmetros de qualidade estabelecidos pelo MEC para a EaD? Considere os seguintes aspectos:**

*(Marque os itens que considerar adequadamente atendidos pela sua IPES)*

- ( ) Projeto Político-Pedagógico específico para a EaD, com diretrizes claras e coerentes
- ( ) Sistema de comunicação que garanta interação eficiente entre docentes, tutores e estudantes
- ( ) Produção de material didático específico para EaD, com linguagem acessível e recursos multimídia
- ( ) Estrutura física e tecnológica adequada nos polos de apoio presencial
- ( ) Formação e capacitação continuada da equipe docente e de tutores
- ( ) Apoio acadêmico e administrativo ao estudante em todos os momentos do curso
- ( ) Garantia de acessibilidade para estudantes com deficiência
- ( ) Sustentabilidade financeira da oferta de cursos EaD
- ( ) Nenhum dos itens acima é atendido de forma satisfatória
- ( ) Não sei informar

**40. Na sua percepção, em que estágio a EaD se encontra atualmente na sua instituição?**

- ( ) Totalmente institucionalizada (presente em documentos, cultura e práticas)
- ( ) Em processo de institucionalização (com avanços, mas com limitações e lacunas significativas)
- ( ) Não institucionalizada (atuações isoladas, desarticuladas ou apenas por projetos)
- ( ) Não sei informar

**41. Na sua visão, quais seriam as principais estratégias, políticas ou ações institucionais que poderiam acelerar ou fortalecer o processo de institucionalização da EaD em sua instituição? Que sugestões você daria para incorporar organicamente a EaD no seio institucional?**

---

**42. Se desejar (e se possível), utilize o espaço abaixo para deixar comentários adicionais sobre sua experiência com a EaD, sugestões sobre esta pesquisa ou qualquer outra consideração que considere relevante:**

---



---

#### Convite para Entrevista

Para aprofundarmos os dados desta pesquisa, pretendemos realizar entrevistas com alguns docentes. A entrevista será pré-agendada e realizada por meio de webconferência ou outro formato de sua preferência.

**Você aceitaria participar de uma entrevista sobre o tema, em dia/horário pré-agendados com você?**

- ( ) Sim, posso colaborar com uma entrevista sobre o tema
- ( ) Não, infelizmente não consigo participar

**Se você respondeu SIM, favor informar seu e-mail, WhatsApp ou outra forma de contato, para o agendamento:**

*(Nota: reforçamos que guardaremos sigilo/confidencialidade desses dados e eles não serão usados para outros fins)*

---



---

**Finalização**

Agradecemos imensamente pela sua participação.

Sua contribuição é essencial para compreender e qualificar a Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Caso tenha autorizado, entraremos em contato para uma possível entrevista de aprofundamento.

Muito obrigado!

**Claudinei Zagui Pareschi**

Doutorando – UFSCar

[claudineipareschi@estudante.ufscar.br](mailto:claudineipareschi@estudante.ufscar.br)

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

O presente roteiro orienta a realização das entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam na Educação a Distância (EaD) em Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). As entrevistas têm como objetivo aprofundar aspectos identificados no questionário aplicado aos participantes da pesquisa, especialmente no que se refere às manifestações de preconceito e resistência em relação à EaD, bem como às condições institucionais que influenciam a institucionalização da modalidade no interior das universidades públicas.

### Abertura

Boa tarde. Meu nome é Claudinei Zagui Pareschi, sou doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e participante do grupo de Pesquisa Horizonte, liderado pelo professor Daniel Mill. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o processo de institucionalização da Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior, com foco no Preconceito e na Resistência contra a EaD.

Gostaria de agradecer pela sua disponibilidade em participar desta entrevista. A sua colaboração é muito importante para compreender as percepções e experiências de docentes que atuam na Educação a Distância.

Antes de iniciarmos, gostaria de reforçar que esta entrevista faz parte de uma pesquisa acadêmica aprovada pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil, e todas as informações compartilhadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Sua identidade será preservada, e, caso algum trecho da entrevista seja citado na pesquisa, ele será apresentado de forma anônima.

A entrevista terá duração aproximada de 40 a 50 minutos e será gravada apenas para facilitar a transcrição e análise posterior dos dados. Caso em algum momento você não se sinta confortável com alguma pergunta, fique à vontade para não responder.

Se estiver de acordo, podemos começar.

### Bloco 1 – Trajetória e inserção na Educação a Distância

Objetivo: compreender a trajetória do docente na modalidade e sua inserção nas atividades relacionadas à EaD na instituição.

1. Você poderia comentar brevemente sobre sua trajetória acadêmica e profissional em relação à Educação a Distância? Que funções já desempenhou na modalidade (docência, tutoria, coordenação, gestão ou outras)? Como você percebe o lugar que a Educação a Distância ocupa atualmente em sua instituição? Espaço de respeito e prestígio ou fica marginalizada, excluída?

### Bloco 2 – Preconceito e Resistência contra a EaD

Objetivo: identificar como as manifestações de preconceito e resistência contra a EaD se expressam no cotidiano das instituições.

2. Em sua experiência como docente, você percebe a existência de preconceitos e resistências em relação à Educação a Distância dentro da universidade? Como essas percepções se manifestam no cotidiano institucional?

3. Você poderia relatar alguma situação ou exemplo concreto em que esses preconceitos ou resistências tenham aparecido?

4. Na sua opinião, quais fatores explicam a persistência dessas percepções negativas em relação à EaD no ensino superior público?

### **Bloco 3 – Precarização do trabalho docente na EaD**

Objetivo: compreender em que medida as condições institucionais influenciam a forma como a EaD é percebida e desenvolvida nas universidades.

5. Na sua avaliação, as condições institucionais da EaD, como financiamento, infraestrutura, apoio institucional e organização administrativa, influenciam a forma como a modalidade é percebida dentro da universidade? De que maneira?

6. Como você avalia as condições de trabalho docente na EaD em comparação com a educação presencial, especialmente em relação à carga de trabalho, à remuneração e ao reconhecimento institucional?

### **Bloco 4 – Qualidade da Educação a Distância**

Objetivo: compreender como os docentes percebem a qualidade da EaD e de que forma esse debate se relaciona com as resistências à modalidade.

7. Com frequência, críticas à Educação a Distância estão associadas à ideia de menor qualidade em comparação ao ensino presencial. Como você avalia essa questão?

8. Na sua opinião, quais elementos são fundamentais para que a EaD seja reconhecida como uma modalidade de qualidade nas Instituições Públicas de Ensino Superior?

9. Você acredita que as percepções sobre a qualidade da EaD influenciam os preconceitos ou as resistências existentes dentro da universidade? De que forma?

### **Bloco 5 – Novo Marco Regulatório da Educação a Distância**

Objetivo: avaliar a organização da instituição com vistas a se adequar ao Novo Marco Regulatório da EaD.

10. Você tem conhecimento sobre o Novo Marco Regulatório da EaD, que prevê 50% de presencialidade nos cursos a distância de formação de professores? Se sim, qual sua opinião sobre?

11. A instituição tem se organizado com vistas a atender às exigências do Novo Marco Regulatório, sobretudo no que diz respeito aos 50% de presencialidade nas licenciaturas? Se sim ou se não, poderia comentar sobre?

12. Na sua percepção, como o Novo Marco Regulatório da EaD impacta os cursos a distância? Poderia mencionar aspectos positivos e/ou negativos?

### **Encerramento**

13. Na sua opinião, que mudanças institucionais poderiam contribuir para reduzir resistências e fortalecer a Educação a Distância nas universidades públicas?

14. Para finalizar, gostaria de acrescentar algum comentário ou reflexão sobre sua experiência com a EaD que considere importante para esta pesquisa?

Agradeço novamente sua colaboração. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES SEM EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA)**

O presente roteiro orienta a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes de Instituições Públicas de Ensino Superior que não atuam diretamente na Educação a Distância (EaD). O objetivo é compreender as percepções desses professores sobre a modalidade, especialmente no que se refere às representações, aos eventuais preconceitos e resistências associados à EaD no interior das universidades públicas.

As entrevistas possuem duração aproximada de 25 a 30 minutos e buscam aprofundar aspectos identificados no questionário aplicado aos participantes da pesquisa, permitindo compreender como a EaD é percebida por docentes que desenvolvem suas atividades predominantemente no ensino presencial.

### **Abertura**

Agradeço sua disponibilidade em participar desta entrevista. Esta pesquisa investiga o processo de institucionalização da Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior, com foco nas percepções docentes sobre preconceito, resistência e qualidade da modalidade.

As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, e sua identidade será preservada. A entrevista terá duração aproximada de 25 a 30 minutos.

Podemos iniciar?

### **Bloco 1 – Trajetória docente e relação com a EaD**

Objetivo: compreender a trajetória acadêmica do docente e seu contato institucional com a modalidade.

1. Você poderia comentar brevemente sobre sua trajetória acadêmica e profissional na universidade?
2. Embora você não atue diretamente na Educação a Distância, qual tem sido seu contato com essa modalidade dentro da instituição?

### **Bloco 2 – Percepções sobre a Educação a Distância**

Objetivo: compreender como a EaD é percebida por docentes que não atuam diretamente na modalidade.

3. Como você percebe a presença da Educação a Distância em sua instituição?
4. Na sua opinião, qual é o lugar ocupado pela EaD nas universidades públicas atualmente?

### **Bloco 3 – Preconceito e resistência contra a EaD**

Objetivo: identificar percepções relacionadas aos preconceitos e às resistências associados à modalidade.

5. Em sua experiência na universidade, você percebe a existência de preconceitos ou resistências em relação à Educação a Distância?
6. Como essas percepções costumam aparecer no cotidiano institucional ou nos discursos de colegas e gestores?

7. Na sua opinião, quais fatores explicam a existência dessas resistências ou críticas à EaD no Ensino Superior público?

#### **Bloco 4 – Qualidade da Educação a Distância**

Objetivo: compreender como os docentes avaliam a qualidade da EaD e quais critérios utilizam para essa avaliação.

8. Com frequência, críticas à Educação a Distância estão associadas à ideia de menor qualidade em comparação ao ensino presencial. Como você avalia essa questão?

9. Você acredita que as percepções sobre a qualidade da EaD influenciam preconceitos ou as resistências existentes dentro da universidade? De que forma?

10. Que condições você considera necessárias para que a EaD seja reconhecida como uma modalidade de qualidade nas universidades públicas?

#### **Bloco 5 – Novo Marco Regulatório da Educação a Distância**

Objetivo: avaliar a organização da instituição com vistas a se adequar ao Novo Marco Regulatório da EaD.

11. Você tem conhecimento sobre o Novo Marco Regulatório da EaD, que prevê 50% de presencialidade nos cursos a distância de formação de professores? Se sim, qual sua opinião sobre?

12. A instituição tem se organizado com vistas a atender às exigências do Novo Marco Regulatório, sobretudo no que diz respeito aos 50% de presencialidade nas licenciaturas? Se sim ou se não, poderia comentar sobre?

13. Na sua percepção, como o Novo Marco Regulatório da EaD impacta os cursos a distância? Poderia mencionar aspectos positivos e/ou negativos?

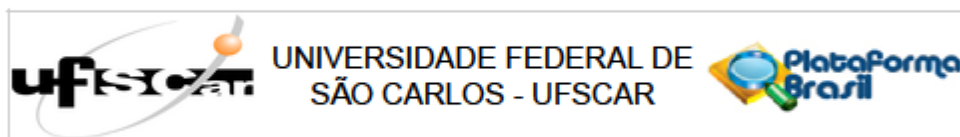
#### **Encerramento**

14. Na sua opinião, que mudanças institucionais poderiam contribuir para fortalecer a Educação a Distância nas universidades públicas?

15. Gostaria de acrescentar algum comentário ou reflexão sobre a EaD que considere importante para esta pesquisa?

Agradeço novamente sua colaboração. Sua participação é fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

## APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** RESISTÊNCIAS E PRECONCEITOS E NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E HÍBRIDA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

**Pesquisador:** CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 80054324.0.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.038.950

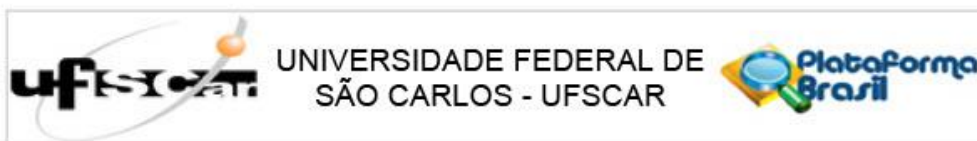
#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2337389.pdf, de 30/07/2024) e/ou do Projeto Detalhado (brochura\_Claudinei.pdf, de 30/07/2024): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

#### Resumo:

Em um mundo cada vez mais conectado, a Educação a Distância (EaD) se configura como uma modalidade educacional importante e essencial na atualidade. Entretanto, a preocupação com qualidade dos cursos a distância oferecidos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) também cresce a cada dia, trazendo discussões a respeito da urgência de sua institucionalização com o intuito de democratizar o acesso a uma educação de qualidade. Neste cenário, a Educação Híbrida vem se consolidando historicamente nas IPES como resultado da convergência entre as abordagens da Educação Presencial (EP) e da EaD, podendo se consolidar como o resultado da superação algumas das resistências e preconceitos enfrentados pela EaD. Por este viés, esta pesquisa tem como objetivo investigar preconceitos e resistências contra a Educação a Distância e Híbrida, que dificultam ou impulsionam

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.038.950

incorporação de suas abordagens educacionais nas IPES. A pesquisa será qualitativa e quantitativa, partindo de um estudo bibliográfico sobre os temas, passando por autores contemporâneos e estudiosos sobre a EaD; revisão sistemática de literatura (dos últimos 5 anos), análise documental e questionários aos docentes das IPES. Como resultado, denota-se que o processo de Institucionalização da EaD foi impulsionado no decorrer dos anos por diversos fatores, como a criação do sistema UAB e a emergência das tecnologias digitais na educação, sendo um processo contínuo, dialético, dinâmico e gradual nas IPES, abrindo espaço para abordagens educacionais cada vez mais híbridas.

**Hipótese:**

A resistência e os preconceitos contra a Educação a Distância e a Educação Híbrida nas Instituições Públicas de Ensino Superior podem ser resultantes da desinformação sobre as tecnologias de EaD, preocupações com a qualidade educacional, entendimento de ameaça a modalidade presencial, políticas educacionais inadequadas e falta de suporte técnico e administrativo.

**Metodologia Proposta:**

Esta pesquisa de doutorado partirá do método do materialismo histórico dialético marxiano, buscando identificar e compreender as contradições existentes nas IPES como fruto dos embates entre os sujeitos, dentro de um contexto social mais amplo. Além disso, o materialismo histórico dialético compreende que os fenômenos estão em processo de transformação contínua, marcado por contradições e conflitos. Essa abordagem marxiana pode auxiliar a compreender conceitos que poderão aparecer no decorrer da pesquisa, como a precarização do trabalho docente na EaD; relação sujeitos e máquinas; tempos e espaços virtuais, resistências e preconceitos, dentre outros. A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (Gil, 2008, p. 16). O materialismo histórico dialético tem como foco as relações sociais e as forças materiais como forças dinâmicas e dominantes na sociedade. Por este método, a pesquisa identificará contradições, conflitos ou tensões nos dados relacionados à institucionalização da EaD e EH, investigando historicamente como mudanças institucionais podem influenciar práticas pedagógicas e a formação de ideologias.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9885	E-mail: cephumanos@ufscar.br

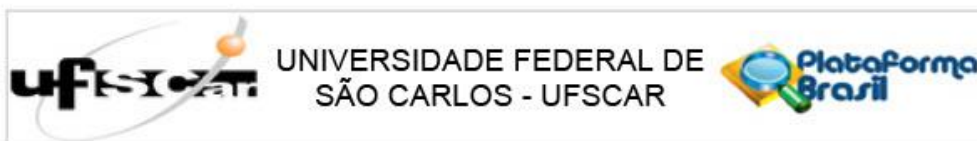


Continuação do Parecer: 7.038.950

Este método permitirá também fazer a síntese dos resultados dos diferentes métodos de coleta de dados e a interpretação dialética dos mesmos. Será considerado como as resistências e preconceitos são formadas pelas condições sociais e históricas específicas e como podem ser superadas mediante mudanças de práticas e estruturas. Assim, será possível responder ao problema de pesquisa e verificar se os objetivos foram ou não atingidos por meio da análise dos resultados. A pesquisa será alicerçada numa revisão bibliográfica e numa revisão sistemática de literatura, as quais serão realizadas por meio de consultas a bases de dados online abertas como o Google Acadêmico, Scielo, Periódicos Capes, entre outros. Esta metodologia de análise quali-quantitativa buscará compreender como a temática da institucionalização da EaD está sendo tratada na literatura científica recente com foco principal nas resistências e preconceitos que permeiam, impulsionam e dificultam o processo de institucionalização da EaD na IPES. A pesquisa terá várias etapas e por isso será qualitativa e quantitativa, partindo de um estudo bibliográfico sobre o tema, passando por autores contemporâneos e estudiosos sobre a EaD; revisão sistemática de literatura, análise documental, entrevistas e questionários a professores das IPES. Para Creswell (2010), a combinação de métodos qualitativos e quantitativos favorece a compreensão dos dados de maneira mais precisa, pois utiliza diversas fontes e estratégias, tornando a pesquisa mais rigorosa e os dados mais confiáveis. Na metodologia quali-quantitativa, dados qualitativos e quantitativos são coletados e analisados para estudar o mesmo fenômeno de diversas formas. Marconi e Lakatos (2017) afirmam que as duas formas de pesquisa não se excluem, mas se complementam. Para as autoras, a pesquisa qualitativa procura responder a questões mais particulares. Ela é utilizada para entender conceitos, ideias ou experiências em torno do fenômeno pesquisado. Já a pesquisa quantitativa se apoia num modelo positivista, onde a preocupação estatístico- matemática prevalece na busca de um acesso racional à essência dos objetos e fenômenos examinados. A seguir, será

detalhado os procedimentos metodológicos que serão utilizados nesta pesquisa. 3.1 Etapas da pesquisa 1ª Etapa: Revisão bibliográfica de Literatura A presente pesquisa de doutorado se iniciará por meio de uma revisão bibliográfica, também conhecida como o estado da arte, a fim de responder ao seguinte problema: quais preconceitos e resistências permeiam, impulsionam e dificultam a institucionalização da EaD e Híbrida nas Instituições públicas de Ensino Superior?

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.038.950

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Analisar as resistências e preconceitos que permeiam e dificultam a institucionalização da Educação a Distância e Híbrida que dificultam ou impulsionam sua incorporação nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), buscando desenhar estratégias para superá-las.

##### **Objetivo Secundário:**

¿ Identificar os principais preconceitos e resistências presentes no discurso e nas práticas de docentes na institucionalização da EaD nas IPES.

¿ Compreender as raízes históricas, sociais e culturais desses preconceitos e resistências; ¿ Analisar como esses preconceitos e resistências se manifestam em diferentes contextos institucionais e influenciam os processos de implementação e avaliação da EaD nas IPES, em diferentes níveis (macro e micro);

¿ Identificar e analisar criticamente estratégias viáveis para superar os preconceitos e resistências e promover a efetiva institucionalização da EaD nas IPES.

¿ Identificar os principais tipos de resistências e preconceitos existentes em relação a EaD nas IPES;

¿ Analisar as resistências encontradas durante o processo de institucionalização da EaD;

¿ Analisar criticamente documentos institucionais e legais relevantes à Institucionalização da EaD nas IPES, a fim de identificar os discursos e normas que podem perpetuar ou amenizar preconceitos e resistências;

¿ Mapear e analisar criticamente os fatores que se colocam como limitantes a institucionalização da EaD e da EH nas IPES, incluindo aspectos estruturais, orçamentários, pedagógicos, culturais e políticos.

¿ Identificar os principais desafios, estratégias e práticas adotadas para superar os obstáculos à institucionalização da EaD e da EH nas IPES, com base em diferentes estudos e experiências.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Os riscos são mínimos. Existe os riscos de exposição e a possibilidade de perda de confidencialidade. Entretanto, medidas rigorosas serão adotadas para restringir o acesso aos dados exclusivamente ao pesquisador responsável e ao seu orientador, a fim de evitar a divulgação de informações que possam identificar os participantes, além de codificar os

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

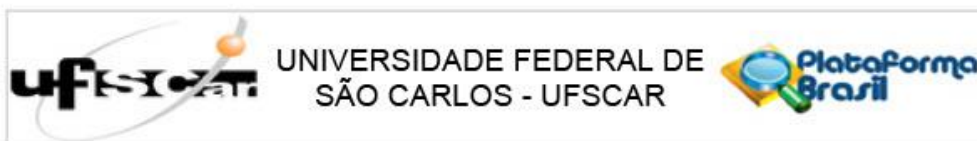
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.038.950

registros de forma a garantir o anonimato dos envolvidos.

**Benefícios:**

Aumento do conhecimento sobre a institucionalização da Educação a Distância e Híbrida nas instituições Públicas de Ensino Superior, bem como maior compreensão acerca dos preconceitos e resistências contra a Educação a Distância e Híbrida, que dificultam ou impulsionam incorporação de suas abordagens educacionais nas IPES.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n. 6.939.510 emitido pelo CEP em 09/07/2024.

Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

Em resposta às pendências informadas, seguem as informações necessárias:

**PENDÊNCIA 1:** Esclarecer como será realizada a divulgação da pesquisa e de que forma os interessados entrarão em contato com o pesquisador? Com base na Lei Geral de Proteção de Dados (13.709/2018), indica-se que um terceiro faça a divulgação da pesquisa e que os interessados entrem em contato com o pesquisador.

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9885	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.038.950

Resposta à pendência 1: A divulgação da pesquisa será realizada através do setor de comunicação da Universidade Federal de São Carlos (ou outro setor apropriado a ser combinado com o orientador), que enviará convites de participação sem divulgar os dados de contato dos convidados. Os interessados em participar da pesquisa devem entrar em contato diretamente com o pesquisador responsável por meio do e-mail: [claudineipareschi@estudante.ufscar.br](mailto:claudineipareschi@estudante.ufscar.br). Este procedimento assegura a conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), garantindo que a privacidade dos participantes seja preservada e que somente o pesquisador tenha acesso às informações de contato dos interessados.

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 2: Esclarecer o que seriam riscos mínimos e incluir os possíveis riscos do participante durante o procedimento de coleta de dados da pesquisa. Esta informação deve ser esclarecida e detalhada no TCLE.

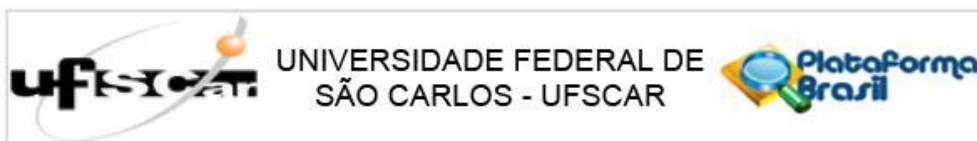
Resposta à pendência 2: Os riscos envolvidos na participação desta pesquisa são mínimos e estão relacionados principalmente à possibilidade de desconforto durante a participação em entrevistas ou questionários. Existe um risco de exposição e a possibilidade de perda de confidencialidade, que será minimizado através da adoção de medidas rigorosas para garantir que os dados sejam acessíveis exclusivamente ao pesquisador responsável e ao orientador. Os registros serão codificados para garantir o anonimato dos participantes. Estas informações serão detalhadas no TCLE.

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 3: Considerando que o campo de pesquisa será constituído por participantes de diferentes instituições de ensino superior, incluir no processo a carta de autorização da instituição co-participante. Siga o modelo fornecido no link indicado.

Resposta à pendência 3: A metodologia adotada no projeto envolve o convite para participação voluntária de professores das Universidades do Sistema UAB. Dado que não temos como prever quais universidades aceitarão participar antecipadamente, solicitar a autorização de todas as possíveis universidades co-participantes de forma prévia é inviável. Em anexo, encontra-se a carta de autorização preenchida pelo CECH UFSCAR.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)



Continuação do Parecer: 7.038.950

Enviaremos convites individuais aos professores das universidades do Sistema UAB, incluindo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) detalhado. O TCLE será assinado por cada professor que aceitar participar da pesquisa, garantindo que eles estão cientes e de acordo com os termos da pesquisa.

Após a aceitação dos professores, notificaremos formalmente as universidades co-participantes sobre a participação de seus professores na pesquisa. Essa notificação servirá como um pedido formal de autorização, explicando a natureza e os objetivos da pesquisa, e destacando que os professores participarão de forma voluntária e com consentimento informado. Caso alguma universidade recuse a autorização, os dados dos professores dessa instituição não serão incluídos na pesquisa. Desta forma, asseguramos que todas as instituições co-participantes sejam formalmente informadas e autorizem a participação de seus professores, garantindo a conformidade com as diretrizes éticas e a viabilidade do estudo.

PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA, POIS POSTERIORMENTE ÀS AUTORIZAÇÕES DAS DEMAIS IES, AS CARTAS DE AUTORIZAÇÃO DE CADA IES CO-PARTICIPANTE DEVERÃO SER ENCAMINHADAS A ESTE CEP.

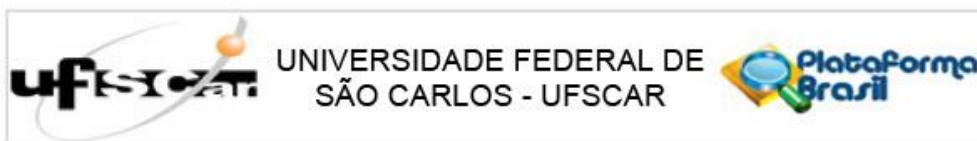
PENDÊNCIA 4: Esclarecer os critérios de inclusão para a seleção dos participantes.

Resposta à pendência 4: Os participantes serão selecionados com base nos seguintes critérios de inclusão: professores das Instituições Públicas de Ensino Superior do Sistema UAB que tenham experiência com Educação a Distância ou Educação Híbrida, e que estejam dispostos a participar voluntariamente da pesquisa. Estes critérios serão detalhados no projeto e no TCLE para garantir clareza e transparência no processo de seleção. Como a pesquisa está inserida no escopo de um estudo mais amplo, e o orientador do pesquisador responsável por este estudo já possui os dados dos Professores da UAB, uma vez que ele faz parte da rede de coordenadores atuantes no Fórum UAB, os professores serão convidados e para aqueles que desejarem participar voluntariamente, serão enviados o link de participação do questionário virtual. O convite enviado por e-mail será individual.

Ressalta-se também que nos sites das Instituições que compõem o sistema UAB constam os e-mails de contato dos Professores.

O site SISUAB, disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>, oferece também todas as informações das Instituições pertencentes à Universidade Aberta do Brasil,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9885	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.038.950

inclusive os emails, bem como informações sobre os cursos e os polos em atividade. Esse recurso também poderá ser utilizado para obter os e-mails dos professores a fim de convidá-los para a pesquisa. Todos os convites serão acompanhados de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todas as informações fundamentais para a participação na pesquisa.

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 5: Esclarecer se o procedimento de coleta de dados envolverá a aplicação de questionários, entrevistas ou ambos. Esta informação deve ser esclarecida e detalhada no TCLE.

Resposta à pendência 5: A coleta de dados envolverá a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com os participantes. Os questionários serão enviados eletronicamente e conterão perguntas fechadas e abertas para captar tanto dados quantitativos quanto qualitativos. As entrevistas serão conduzidas de forma presencial ou virtual, dependendo da disponibilidade dos participantes. Elas serão semiestruturadas, permitindo aprofundar os temas abordados nos questionários. Esta informação será detalhada no TCLE.

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 6: Incluir no TCLE os critérios de inclusão dos participantes e elaborar um TCLE para cada setor de trabalho (Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais, Secretaria Geral de Informática ou Secretaria Geral de Educação a Distância); caso os critérios de inclusão de seleção dos participantes sejam distintos.

Resposta à pendência 6: Os critérios de inclusão já foram discriminados no TCLE conforme detalhado na pendência nº 4. Não há necessidade de elaborar diferentes TCLE para cada setor de trabalho, pois os critérios de seleção de participantes serão os mesmos. Isso garante uniformidade no processo de seleção e clareza para todos os participantes.

PENDÊNCIA ESCLARECIDA

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.038.950

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2337389.pdf	30/07/2024 19:09:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura_Claudinei.pdf	30/07/2024 19:09:12	CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI	Aceito
Outros	Carta_de_autorizacao_COEP.pdf	30/07/2024 19:07:06	CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/07/2024 19:04:51	CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	30/07/2024 18:56:59	CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/05/2024 21:36:43	CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_assinado.pdf	12/05/2024 18:09:27	CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI	Aceito
Outros	questionario_Claudinei.pdf	09/05/2024 19:32:27	CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI	Aceito
Recurso Anexado	roteiro_entrevista.pdf	09/05/2024	CLAUDINEI ZAGUI	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.038.950

pelo Pesquisador	roteiro_entrevista.pdf	19:27:15	PARESCHI	Aceito
------------------	------------------------	----------	----------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 28 de Agosto de 2024

---

**Assinado por:**  
**Sonia Regina Zerbetto**  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.585-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br