

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

NÁDIA CATARYNA NOGUEIRA E SILVA

**DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE
A DISTÂNCIA: RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA
INFOSFERA**

**CURITIBA/PR
2026**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

NÁDIA CATARYNA NOGUEIRA E SILVA

**DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA: RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA INFOSFERA**

**CURITIBA/PR
2026**

NÁDIA CATARYNA NOGUEIRA E SILVA

**DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA: RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA INFOSFERA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias – Centro Universitário Internacional – UNINTER, como requisito à obtenção do Título de Doutora em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Waldirene Sawozuk Bellardo

**CURITIBA/PR
2026**

S586d Silva, Nádia Cataryna Nogueira e
Docência digital na educação superior na modalidade
a distância: reconfiguração do trabalho docente na
infosfera / Nádia Cataryna Nogueira e Silva. – Curitiba,
2026.
182 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Waldirene Sawozuk Bellardo
Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Ensino superior. 2. Professores universitários –
Formação. 3. Formação continuada – Professores. 4.
Educação à distância, aberta e online. 5. Tecnologia
educacional. 6. Inovações educacionais. 7. Infosfera. I.
Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 004/2026

**ATA DE DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 16 de julho de 2026, às 14h reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos (as) professores (as) doutores (as): Waldirene Sawozuk Bellardo (Presidente-Orientador - PPGEN/UNINTER), Arnaldo Oliveira Souza Júnior (Integrante Externo Titular - UFPI), Luís Fernando Lopes (Integrante Externo Titular - UNICENTRO), Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular-PPGEN/UNINTER), Desiré Dominschek Lima (Integrante Interno Titular-PPGEN/UNINTER), Gláucia da Silva Brito (Integrante Interno Suplente - PPGEN/UNINTER), Luana Priscila Wunsch (Integrante Externo Suplente - UFAM), para julgamento da tese: “DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA INFOSFERA”, da doutoranda Nádia Cataryna Nogueira e Silva. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à doutoranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o (a) doutorando (a) foi:

- (☒) APROVADO(A), devendo o(a) candidato(a) entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- (☐) APROVADO(A) somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- (☐) REPROVADO(A).

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o(a) doutorando(a) foi aprovado(a) e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da tese devidamente aprovada pelo (a) professor (a) orientador (a), no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: A Banca sugere a publicação da pesquisa.

Doutoranda: Nádia Cataryna Nogueira e Silva

Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo (Presidente-Orientador - PPGENT/UNINTER).

Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior (Integrante Externo Titular - UFPI).

Dr. Luís Fernando Lopes (Integrante Externo Titular - UNICENTRO).

Dra. Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular- PPGENT/UNINTER).

Dra. Desiré Dominschek Lima (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER).

Dra. Gláucia da Silva Brito (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER).

Dra. Luana Priscila Wunsch (Integrante Externo Suplente - UFAM).

Ata Defesa_DOUTORADO PPGENT_Nádia Cataryna Nogueira e Silva.pdf

Documento número #7658cdd3-1be1-48d4-b284-9948328ba21d

Hash do documento original (SHA256): b46d6237d079ff392bf5ed8214618ca6df925af151817f9fa1b53c52a005927a

Assinaturas

- ✓ **Luís Fernando Lopes**
Assinou em 20 jul 2026 às 14:47:13
- ✓ **Waldirene Sawozuk Bellardo**
Assinou em 20 jul 2026 às 14:50:52
- ✓ **Nádia Cataryna Nogueira e Silva**
Assinou em 20 jul 2026 às 16:01:08
- ✓ **Desiré Dominschek Lima**
Assinou em 20 jul 2026 às 14:47:29
- ✓ **Joana Paulin Romanowski**
Assinou em 29 jul 2026 às 10:19:56
- ✓ **Arnaldo Oliveira Souza Júnior**
Assinou em 20 jul 2026 às 17:42:30

Log

- | | |
|-----------------------|---|
| 20 jul 2026, 14:46:28 | Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc criou este documento número 7658cdd3-1be1-48d4-b284-9948328ba21d. Data limite para assinatura do documento: 07 de agosto de 2026 (23:59). Finalização automática após a última assinatura: habilitada. Idioma: Português brasileiro. |
| 20 jul 2026, 14:46:33 | Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc adicionou à Lista de Assinatura: fernandocater@gmail.com para assinar, via E-mail.

Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo Luís Fernando Lopes. |

DEDICATÓRIA

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter **fé na vida***

Composição: Milton Nascimento, Fernando Brant.

Dedico este trabalho a uma pessoa que construiu sua trajetória movida pela perseverança, pela fé e pela capacidade de sonhar, mesmo quando os caminhos pareciam improváveis.

A uma menina que alimentava o sonho de ingressar na Universidade Federal do Piauí e que encontrou, na confiança inabalável de sua mãe, Marluce e no apoio de uma tia especial, Iraci, a coragem necessária para seguir adiante. O destino, entretanto, conduziu seus passos inicialmente para outra cidade. Lá, viveu experiências marcantes nos movimentos estudantis, que lhe proporcionaram crescimento pessoal, novas oportunidades e, posteriormente, o retorno à sua cidade natal.

De volta a Teresina, surgiu a oportunidade de atuar como voluntária no Programa de Educação Tutorial (PET) da UFPI. Paralelamente, decidiu cursar uma pós-graduação na modalidade Educação a Distância, uma escolha ousada para a época, quando a EaD ainda enfrentava forte descredibilidade e preconceito. Aquilo que muitos desacreditavam transformou-se em propósito, caminho e profissão.

Na sequência, tornou-se coordenadora de polo na UNINTER, ingressou na Universidade Aberta do Brasil, na UFPI, e também no Centro Universitário UNINOVAFAPI. Iniciava-se ali uma trajetória marcada por desafios, oportunidades e crescimento constante, sempre voltada à gestão pedagógica, à formação de pessoas e à docência.

Em meio a essa caminhada, jamais abandonou aquilo em que mais acreditava: a formação continuada. Vieram novas especializações, estudos, pesquisas e, depois,

o tão sonhado mestrado. Um sonho grandioso, iniciado sem saber exatamente como seria possível concluí-lo. Todas as quintas-feiras, viajava para assistir às aulas e retornava aos sábados pela manhã, enfrentando longas distâncias entre Teresina e Porto Alegre, altos custos e inúmeras incertezas. Ainda assim, persistiu. E, quando os recursos pareciam insuficientes, Deus providenciou os meios necessários para que continuasse.

Mas a vida reservava transformações ainda maiores. Em meio aos desafios acadêmicos, chegou a maternidade — intensa, desafiadora e profundamente transformadora. Entre medos, renúncias e superações, compreendeu que era capaz de atravessar aquilo que antes parecia impossível. Foi dessa experiência que nasceu a coragem para enfrentar o doutorado.

Mais uma vez, encontrou o curso dos sonhos e repetiu, silenciosamente, a mesma estratégia: ingressar primeiro e confiar que Deus proveria o restante. Contudo, o percurso voltou a exigir pausas, recomeços e resistência. A maternidade novamente se fez presente, exigindo equilíbrio entre os múltiplos papéis de mulher, mãe das Marias, esposa, profissional e pesquisadora. Houve interrupções, inseguranças, noites em claro, vontade de desistir, lágrimas silenciosas e o peso da exaustão. Houve também o frio na barriga diante das mudanças, especialmente durante o processo de orientação da tese.

Ainda assim, ela permaneceu.

Permaneceu porque nunca caminhou sozinha. Deus esteve presente em cada etapa, sustentando aquilo que, humanamente, parecia impossível. Sua família foi porto seguro e, de maneira muito especial, seu esposo, Antonio Marcos, tornou-se presença constante, apoio firme e companheiro indispensável nessa travessia. Te amo.

Quem é ela?

Quem é ela que caiu, pausou, recomeçou e conseguiu?

Dedico este trabalho a mim.

À autora desta tese.

À mulher que ousou sonhar e que, apesar de tudo, permaneceu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de amor, força e esperança, que guiou meus passos ao longo desta trajetória e me concedeu a oportunidade de avançar na realização dos meus sonhos acadêmicos.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pelo orgulho com que sempre acompanharam cada conquista desta caminhada.

Aos meus irmãos, sobrinhos(as), cunhados(as), concunhados(as) e tios(as), que, de diferentes formas, fizeram parte desta jornada. Embora todos ocupem um lugar especial em minha vida, registro um agradecimento particular à estimada sogra, Dona Cotinha, pelo cuidado, carinho e dedicação às minhas Marias nos momentos em que precisei me ausentar para cumprir as demandas acadêmicas.

Ao meu esposo, Antonio Marcos, companheiro de todas as horas, pelo acolhimento, compreensão, incentivo e apoio incondicional. Sua presença firme e amorosa foi essencial para que eu superasse os desafios e persistisse nos momentos mais difíceis desta trajetória.

Aos colegas do Doutorado e aos colegas de trabalho do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI), pelo incentivo, apoio e partilha de experiências. Registro meu agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Livia Nery, pelo constante encorajamento ao longo desta caminhada. Estendo minha gratidão ao Bruno, pelo suporte tecnológico e pela cuidadosa revisão textual, contribuindo significativamente para o aprimoramento desta tese.

Às amigas Izildete e Consolação, pela amizade verdadeira, pelas orações, pelo apoio incondicional e pela torcida permanente. Vocês representam um suporte afetivo indispensável e são verdadeiras joias raras em minha vida.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT), pela dedicação e compromisso com a formação acadêmica. Em especial, à secretária Danielle, sempre solícita, atenciosa e disponível para auxiliar nos momentos necessários.

Aos membros da banca examinadora, que gentilmente aceitaram o convite para participar deste momento tão significativo, contribuindo com reflexões, conhecimentos e valiosas sugestões para o aprimoramento desta pesquisa.

Ao Prof.º Dr. Luís Fernando, minha sincera gratidão por ter iniciado esta jornada como meu primeiro orientador. Agradeço pelas discussões enriquecedoras, pelos ensinamentos compartilhados e, sobretudo, pela escuta sensível e acolhedora que marcaram essa etapa da minha formação. Sou igualmente grata pelas valiosas contribuições oferecidas durante a banca de defesa, especialmente pelas recomendações para explicitar com maior precisão o conceito de docência digital, evitando a substantivação da tecnologia, tornar a tese mais evidente desde a introdução, revisar aspectos terminológicos e normativos.

À Prof.ª Dra. Joana Romanowski, referência inspiradora no campo da Didática, pela excelência intelectual, pela profundidade de suas reflexões sobre metodologias inovadoras e pelo vasto conhecimento que transita com maestria entre os clássicos e os debates contemporâneos da educação. Agradeço, as contribuições apresentadas durante a banca de defesa, especialmente pelas orientações acerca das metodologias de revisão de literatura, proposições que contribuíram para a organização metodológica desta pesquisa.

À Prof.ª Dra. Desiré Dominschek, seus apontamentos criteriosos e olhar atento foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa, especialmente ao destacar a importância de delimitar com maior precisão o título, explicitar de forma mais objetiva a tese e os objetivos, promover maior alinhamento entre a introdução e os capítulos teóricos, conferir centralidade ao produto educacional como objetivo específico e fortalecer a análise crítica do estudo, sugestões relevantes para esta pesquisa.

Ao Prof.º Dr. Arnaldo Araújo, pioneiro da Educação a Distância na Universidade Federal do Piauí, expresso minha profunda gratidão por acompanhar e incentivar minha trajetória profissional e acadêmica. Sua orientação e apoio foram decisivos desde os primeiros passos rumo à pós-graduação stricto sensu, passando pelo mestrado e culminando neste doutorado. Referência nas discussões e tendências relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, sua presença nesta banca representa não apenas a celebração de uma conquista, mas também a materialização de uma longa história de aprendizagens, superações e crescimento. Agradeço, igualmente, pelas valiosas contribuições oferecidas durante a defesa, especialmente pelos apontamentos que evidenciaram a riqueza conceitual do trabalho, pelas sugestões de aprimoramento do título para melhor refletir o

escopo da pesquisa, pela recomendação de conferir maior clareza à apresentação do problema e dos objetivos e pelo incentivo à valorização de minha trajetória acadêmica.

Por fim, expresso minha mais profunda, sincera e afetuosa gratidão à minha Orientadora, Prof.^a Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo, referência na Docência Digital e exemplo de excelência acadêmica, compromisso ético e humanidade. Como ensina o provérbio africano: “Se quer ir rápido, vá sozinho; se quer ir longe, vá acompanhado.” Nesta longa e desafiadora travessia do doutorado, tive o privilégio de caminhar ao lado de uma orientadora cuja presença foi decisiva em cada etapa desta pesquisa. Agradeço imensamente por sua dedicação incansável, disponibilidade constante, rigor científico, leitura atenta e minuciosa dos textos, inúmeras sugestões, questionamentos e contribuições que qualificaram este trabalho e ampliaram minha compreensão sobre a pesquisa e à docência. Sua capacidade de orientar com firmeza e sensibilidade, conciliando exigência acadêmica e acolhimento humano, transformou dúvidas em descobertas, obstáculos em possibilidades e inseguranças em confiança. Mais do que orientar uma tese, a senhora ajudou a construir caminhos, fortalecer sonhos, ampliar horizontes e reafirmar a importância de uma educação comprometida com a formação humana e com a transformação social. Chegar até aqui também é resultado de sua generosidade intelectual, de seu incentivo permanente, de sua confiança em meu potencial e de sua crença de que a pesquisa se faz com ciência, diálogo, persistência e esperança. Receba minha admiração, meu profundo respeito e minha eterna gratidão, com a certeza de que sua marca permanecerá não apenas nas páginas desta tese, mas também em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

RESUMO

Esta tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT/UNINTER), está vinculada à Área de Concentração em Educação e Novas Tecnologias, à Linha de Pesquisa em Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação e ao Projeto de Pesquisa: Políticas Educacionais, Direito à Educação e Tecnologias Digitais na Formação Docente. A investigação tem como objetivo compreender os fundamentos que caracterizam a docência digital como constructo profissional emergente na educação superior na modalidade a distância, à luz das transformações provocadas pela Cultura digital conforme anunciado por Michel Serres (2013), no contexto da *Infosfera*. A pesquisa parte do reconhecimento de que a educação contemporânea enfrenta desafios impostos pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas da sociedade digital. O estudo fundamenta-se em aportes teóricos que sustentam a análise da Cultura digital, da docência e das tecnologias educacionais. Destacam-se as contribuições de Serres (2013), especialmente no que tange à revolução digital, a qual não deve ser compreendida apenas como inovação técnica, mas como ruptura antropológica estrutural; Floridi (2014), cuja abordagem filosófica, a partir do conceito de *infosfera*, possibilita a compreensão da Cultura digital contemporânea; de Kenski (2003, 2007, 2013, 2019), autora central nas discussões sobre educação, tecnologias, docência e Educação a Distância (EaD); e de Vieira Pinto (2005), que subsidia uma compreensão crítica e histórica da tecnologia. A tese propõe uma compreensão ampliada da Cultura digital no contexto da *Infosfera*, um ambiente híbrido que dissolve as fronteiras entre o físico e o digital, exigindo novas formas de cidadania, responsabilidade e produção de conhecimento. A metodologia adotada é qualitativa, com procedimentos bibliográficos e documentais, estruturada a partir de uma revisão sistematizada da literatura, fundamentando-se nos referenciais de Severino (2013), Gamboa (2018) e Vosgerau e Romanowski (2014). O corpus da pesquisa foi constituído por produções científicas e documentos institucionais que abordam a docência no ensino superior, na modalidade a distância, a Cultura digital, a identidade docente, as práticas colaborativas e a inovação metodológica. A análise revelou que a docência digital configura-se como um constructo teórico não consolidado, que ultrapassa o uso instrumental das tecnologias e demanda reconfigurações nas práticas docentes e nas estruturas institucionais, especialmente no tripé ensino, pesquisa e extensão. Os resultados indicam que a docência digital exige uma atuação colaborativa e multiprofissional, capaz de promover experiências de aprendizagem significativas, interativas e centradas no estudante. A tese defende que, no cenário contemporâneo, o professor deve assumir um novo papel, pautado na colaboração, na inovação e na sensibilidade pedagógica. Como produto da pesquisa, construiu-se uma proposta de formação continuada docente para a atuação no ensino superior, na modalidade a distância, fundamentada nos achados teóricos e analíticos desta investigação acerca da docência digital.

Palavras-chave: Docência Digital. Cultura digital. *Infosfera*. Formação Docente. Docência Ampliada.

ABSTRACT

This thesis, developed within the framework of the Centro Universitário Internacional UNINTER, in the Graduate Program in Education and New Technologies (PPGENT), is linked to the Area of Concentration in Education and New Technologies, the Research Line on Teacher Education and New Technologies in Education, and the Research Project: Educational Policies, Right to Education, and Digital Technologies in Teacher Education. The investigation aims to understand the foundations that characterize digital teaching as an emerging professional construct in higher education within the context of Distance Education (DE), in light of the transformations brought about by digital culture, as proposed by Michel Serres (2013), within the context of the infosphere. The research is grounded in the recognition that contemporary education faces challenges imposed by the social, cultural, and technological transformations of digital society. The study is based on theoretical contributions that support the analysis of digital culture, teaching, and educational technologies. The contributions of Michel Serres (2013) stand out, particularly regarding the digital revolution, which should not be understood merely as a technical innovation, but as a structural anthropological rupture; Luciano Floridi (2014), whose philosophical approach, through the concept of the infosphere, enables the understanding of contemporary digital culture; Vani Moreira Kenski (2003, 2007, 2013, 2019), a central author in discussions on education, technologies, teaching, and distance education; and Álvaro Vieira Pinto (2005), who supports a critical and historical understanding of technology. The thesis proposes an expanded understanding of digital culture within the context of the infosphere — a hybrid environment that dissolves the boundaries between the physical and the digital, demanding new forms of citizenship, responsibility, and knowledge production.

The adopted methodology is qualitative, using bibliographic and documentary procedures, grounded in the theoretical frameworks of Antonio Joaquim Severino (2013) and Silvio Sánchez Gamboa (2018) and Vosgerau e Romanowski (2014). The research corpus consisted of scientific productions and institutional documents addressing teaching in Distance Education, digital culture, teacher identity, collaborative practices, and methodological innovation. The analysis revealed that digital teaching constitutes a non-consolidated theoretical construct that goes beyond the instrumental use of technologies and requires reconfigurations in teaching practices and institutional structures.

The results indicate that digital teaching demands collaborative and multiprofessional performance capable of promoting meaningful, interactive, and student-centered learning experiences. The thesis argues that, in the contemporary scenario, teachers must assume a new role grounded in collaboration, innovation, and pedagogical sensitivity. As a product of the research, the study proposes a continuing teacher education program for professional practice in Distance Education, based on the theoretical and analytical findings developed throughout this investigation.

Keywords: Digital Teaching. Collaborative Practices. Digital Culture. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O conceito de Docência Digital como parte constitutiva do Trabalho Docente no século XXI	125
Figura 2 – QR Code para acesso ao Produto Educacional	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância

CNE – Conselho Nacional de Educação

EaD / EAD – Educação a Distância

EVIFPE – Escola Virtual de Formação Permanente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPGENT – Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias

TDIC / TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNINTER – Centro Universitário Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fundamentos da revisão sistematizada da literatura, conforme Vosgerau e Romanowski (2014)	39
Quadro 2 – Descrição dos Itens da Revisão da Literatura	42
Quadro 3 – Estratégia de Busca para Revisão Sistematizada da Literatura	43
Quadro 4 – Critérios de Inclusão da Revisão da Literatura	44
Quadro 5 – Critérios de Exclusão da Revisão Sistematizada da Literatura	46
Quadro 6 – Resultado da execução do protocolo da revisão de literatura	48
Quadro 7 – Trabalhos Selecionados na Revisão da Literatura	49
Quadro 8 – Categorias de Análise do Corpus	56
Quadro 9 – Organização dos Dados Categorizados	57
Quadro 10 – Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Perspectivas da Docência Digital	58
Quadro 11 – Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Diretrizes para práticas pedagógicas	62
Quadro 12 – Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Competências digitais docentes	65
Quadro 13 – Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Trabalho coletivo e docência compartilhada	68
Quadro 14 – Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Ressignificação das metodologias de ensino	71
Quadro 15 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil, em 2024	81
Quadro 16 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil, em 2024, conforme organização acadêmica	82
Quadro 17 – Comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (2002–2024)	101
Quadro 18 – Quadro comparativo acerca da Concepção de Docência nas DCNs (2002–2024)	104
Quadro 19 – Estrutura modular da formação continuada em docência digital (EVIFPE)	148
Quadro 20 – Organização temporal da formação	149
Quadro 21 – Trilhas formativas da EVIFPE	150
Quadro 22 – Dimensões de desenvolvimento do professor digital	150

SUMÁRIO

MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	18
1. INTRODUÇÃO	21
2. REVISÃO SISTEMATIZADA DA LITERATURA: PRIMEIROS PASSOS À LUZ DO OBJETO DA PESQUISA	32
2.1 ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA REVISÃO SISTEMATIZADA DA LITERATURA	34
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA REVISÃO SISTEMATIZADA DA LITERATURA	35
2.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS	54
2.4 SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS	73
3. DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: OS MARCOS NORMATIVOS E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	79
3.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS?	91
3.2 DECRETO Nº 12.456/2025: A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A METAMORFOSE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	107
3.3 SÍNTESE DOS MARCOS NORMATIVOS E DAS PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	113
4. A DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E A METAMORFOSE DA ESCOLA	117
4.1 DOCÊNCIA DIGITAL NO SÉCULO XXI: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E A PERSPECTIVA DA DOCÊNCIA AMPLIADA	121
4.2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO PRÁTICA SOCIAL: SABERES, FORMAÇÃO, TRABALHO COLETIVO E DESAFIOS NA CULTURA DIGITAL	130
4.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO: DOCÊNCIA DIGITAL, METAMORFOSE DA ESCOLA E TRABALHO COLETIVO	140

5. PRODUTO DA TESE: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA DIGITAL	143
5.1 ARQUITETURA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCÊNCIA DIGITAL NA EVIFPE	147
5.1.1 ESTRUTURA MODULAR DA FORMAÇÃO	148
5.1.2 ORGANIZAÇÃO TEMPORAL E MODALIDADE DE OFERTA	149
5.1.3 TRILHAS FORMATIVAS	149
5.1.4 CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DIGITAL	150
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – ROTEIRO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	167

MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O interesse em investigar a temática abordada nesta pesquisa decorre da experiência acumulada desde 2007 até os dias atuais, no âmbito acadêmico e profissional, no lócus da Educação a Distância (EaD). Tal percurso fundamenta-se no que se denomina processo imbricado formação–atuação, expressão que se refere à relação intrínseca entre a formação inicial e continuada de um profissional e sua prática no campo de trabalho. Neste estudo, a expressão formação–atuação¹ é empregada para evidenciar a relação indissociável entre os processos formativos e o exercício profissional do docente, ressaltando que a formação não deve ser compreendida como um evento isolado, mas como um processo contínuo, permanentemente em desenvolvimento e transformação, à medida que se articula com as experiências e os desafios oriundos da atuação profissional.

No início da minha trajetória acadêmica, posterior à conclusão da graduação, optei por realizar o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional do Trabalho Pedagógico, ofertado pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER)². A escolha da instituição decorreu do interesse em compreender a ambiência da Educação a Distância em um espaço sistematizado e reconhecido. Esse curso possibilitou vivenciar, na condição de discente, os processos acadêmicos próprios da modalidade e resultou no desenvolvimento da primeira pesquisa (de muitas): o artigo intitulado “*Análise das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem no curso de Pedagogia do CEAD/UFPI*”.

Não obstante, a partir do desempenho acadêmico, ocorreu a primeira experiência profissional no âmbito da EaD, por meio da atuação na coordenação pedagógica do Polo de Apoio Presencial da UNINTER, com ênfase no trabalho junto aos tutores e na formação continuada. Esse segundo movimento, em paralelo ao

¹ A expressão formação–atuação é utilizada na literatura educacional para destacar a indissociabilidade entre formação inicial, formação continuada e prática profissional. Não possui autoria única definida, mas se fundamenta teórica e conceitualmente nas discussões sobre articulação entre teoria e prática apresentadas por Schön (1983; 1987), Tardif (2014) e Sacristán (1998).

² A UNINTER foi a primeira instituição privada em Teresina/PI a ofertar a modalidade a distância. Em 2007, realizar um curso nessa modalidade representava um desafio, visto que havia intenso preconceito em relação à sua credibilidade, uma vez que a EaD ainda estava em processo inicial de disseminação no Brasil.

percurso acadêmico inicial, configurou-se como a porta de ingresso para a atuação profissional em outras instituições, públicas e privadas, estendendo-se para além do estado do Piauí e alcançando diferentes regiões do Brasil.

Ao vivenciar esse cenário, emergiu o desejo de ampliar os conhecimentos por meio da pesquisa *stricto sensu*, objetivo que, inicialmente, parecia distante diante das circunstâncias logísticas, climáticas e econômicas da época. Em 2015, ingressei no mestrado em Gestão Educacional na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Rio Grande do Sul. Tive, então, a oportunidade de concretizar um sonho acadêmico longamente idealizado. Cada aula representava uma experiência singular, especialmente pela possibilidade de pesquisar minha própria área de atuação, buscando compreender as estratégias de gestão educacional, os processos formativos e a arquitetura pedagógica das disciplinas ofertadas na modalidade híbrida, com 20% da carga horária a distância.

De fato, o mestrado possibilitou aprofundar a compreensão acerca das dinâmicas da gestão educacional na EaD, ampliando o olhar crítico sobre os processos pedagógicos mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), especialmente no que se refere à organização curricular, ao trabalho colaborativo e às práticas de inovação pedagógica.

Dentre as instituições em que atuei, destacam-se o Centro Universitário UNINOVAFAPI, o Centro Universitário UniFacema e o Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI), onde atualmente exerço funções na gestão da Coordenação de Tecnologia Educacional (CTE) e na equipe multidisciplinar. Em comum às Instituições de Ensino Superior (IES), a experiência profissional desenvolveu-se tanto na gestão quanto no ensino superior a distância, abrangendo o exercício das funções de coordenadora pedagógica/pedagoga, coordenadora de polo, coordenadora do curso de Pedagogia na modalidade a distância, professora formadora e tutora.

O ponto crucial de convergência entre as trajetórias acadêmica e profissional ocorreu, de forma sistemática, na formação continuada voltada às práticas inovadoras e na atuação em equipes multidisciplinares, dimensões que se configuram como foco central desta tese. No processo de formação de professores para o uso das TDIC e para o design educacional das disciplinas, observou-se que a prática pedagógica docente tem sido frequentemente marcada pela transposição de

estratégias presenciais, tradicionalmente conteudistas, para o espaço virtual de aprendizagem, especialmente para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Essa transposição, do presencial para o virtual, evidencia a necessidade de transformação do perfil docente para atuar na educação mediada por TDIC. Se, anteriormente, o professor detinha autonomia quase exclusiva para planejar, decidir e executar suas práticas, na prática pedagógica, na modalidade a distância, esse papel se reconfigura em direção à colaboração. Nesse contexto, a atuação docente passa a depender de uma equipe multidisciplinar, retirando a centralidade da figura única do professor e instaurando a docência colaborativa.

Para que esse processo ocorra de forma efetiva, torna-se imprescindível que o professor desenvolva competências e habilidades específicas, de modo a enfrentar os desafios impostos pelo cenário da EaD. Entre tais desafios, destaca-se a necessidade de promover processos, metodologias e saberes docentes que possibilitem o estabelecimento de uma relação dialética entre formação e aprendizagem no ambiente virtual (CAVALCANTI; FRANÇA-CARVALHO, 2021). Como aponta Behrens (1999), é fundamental implantar práticas pedagógicas que superem os paradigmas tradicionais, ampliando as perspectivas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tanto a gestão dos cursos superiores quanto os docentes devem compreender a importância de explorar novas estratégias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências, possibilitando aos estudantes uma apropriação mais significativa das teorias por meio de suas aplicações práticas.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se imersa em profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas decorrentes da consolidação da Cultura digital e da expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação na vida cotidiana. A intensificação dos fluxos informacionais, a conectividade em rede e a reorganização das formas de interação humana vêm produzindo mudanças significativas nos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento, impactando diretamente as instituições educativas e, de maneira particular, o trabalho docente na educação superior, especialmente na modalidade a distância.

Entretanto, a investigação parte da compreensão de que tais transformações não devem ser interpretadas sob uma perspectiva neotecnista. Em diálogo crítico com Álvaro Vieira Pinto (2005), compreende-se que as tecnologias digitais não atuam como sujeitos históricos autônomos capazes de produzir, por si mesmas, novas formas de educação ou de docência. A técnica constitui mediação histórica e social, produzida pelas relações humanas e apropriada conforme determinadas condições culturais, políticas e institucionais. Assim, não é o digital que produz a docência, mas o trabalho docente historicamente reconfigurado no contexto da *Infosfera* e da Cultura digital.

Nesse cenário, a docência passa a ser tensionada por novas demandas pedagógicas, comunicacionais e éticas, exigindo dos professores competências que ultrapassam o domínio instrumental das tecnologias. A ampliação do acesso às informações e a reorganização das experiências formativas em ambientes digitais e híbridos deslocam o foco de modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos para perspectivas que reconhecem a aprendizagem como processo interativo, colaborativo e mediado criticamente. A docência digital, considerando esse contexto, não se reduz ao uso operacional de recursos tecnológicos, mas constitui prática reflexiva e historicamente situada, voltada à mediação pedagógica, à curadoria do conhecimento e à orientação crítica dos processos formativos.

A emergência da Cultura digital também produz impactos relevantes sobre a educação superior e sobre a organização do trabalho docente. O magistério universitário passa a enfrentar desafios relacionados à necessidade de ressignificação das metodologias de ensino, à ampliação das funções pedagógicas e

à atuação em ambientes marcados pela conectividade, pela multimodalidade e pela circulação acelerada de informações. Nessa direção, a docência assume características ampliadas, envolvendo planejamento, acompanhamento pedagógico, produção de conteúdos, atuação colaborativa e participação em equipes multiprofissionais, especialmente no âmbito da Educação a Distância (EaD). Ou seja, o contexto da *Infosfera* ressignificou exponencialmente o tripé que historicamente tem estruturado o ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão.

A relevância desta pesquisa reside justamente nesse hiato teórico e formativo, ao propor que a docência digital seja compreendida não como simples adjetivação tecnológica da docência tradicional, mas como constructo profissional emergente e expressão da docência ampliada no século XXI. Nessa perspectiva, a tese defendida é que a docência digital se caracteriza pela reorganização histórica do trabalho docente diante das transformações da Cultura digital e da *Infosfera*, envolvendo mediação pedagógica crítica, colaboração multiprofissional, curadoria do conhecimento, inovação metodológica e compromisso ético com a formação humana. Tal compreensão desloca o debate da tecnologia como instrumento para a análise das mediações históricas, culturais, pedagógicas e institucionais que reconfiguram a profissionalidade docente na educação superior, especialmente na modalidade a distância.

Nessa direção, compreender a docência digital implica também reconhecer que as transformações tecnológicas não incidem apenas sobre os instrumentos pedagógicos, mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, de constituição dos sujeitos e de organização das práticas educativas. É nesse horizonte que esta pesquisa dialoga com as contribuições de Michel Serres (2013), especialmente a partir do conceito de *Polegarzinha* (*Petite Poucette*). Para o autor, as tecnologias digitais produzem mudanças profundas nos modos de produção, circulação e legitimação do conhecimento, alterando as relações dos sujeitos com a aprendizagem, a memória e as instituições educativas. *Polegarzinha* representa um sujeito cuja relação com o saber se organiza em redes móveis, colaborativas e descentralizadas, tensionando o paradigma moderno da docência centrada na exposição oral do professor e na posse diferencial do conhecimento.

Todavia, a pesquisa desenvolvida reafirma que tais mudanças não decorrem automaticamente das tecnologias digitais. Em consonância com Vieira Pinto (2005),

compreende-se que as transformações da docência resultam da historicidade das práticas sociais e da reorganização do trabalho educativo em novas condições sociais e técnicas. Assim, o professor não perde sua centralidade no processo educativo; ao contrário, sua atuação torna-se ainda mais complexa, deslocando-se da função exclusiva de transmissor para funções relacionadas à mediação epistemológica, à curadoria crítica de informações, ao design pedagógico e à orientação ética da aprendizagem, ampliando o imbricamento entre o tripé que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão no ensino superior.

Com base nessa concepção é que o conceito de docência ampliada adquire centralidade analítica. A docência ampliada compreende o trabalho docente para além da sala de aula tradicional, incorporando funções relacionadas à pesquisa, à extensão, à gestão acadêmica, à produção intelectual e à mediação pedagógica em ambientes digitais. Tal perspectiva já pode ser observada no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente no Decreto Federal nº 12.456/2025, que reconhece institucionalmente a ampliação das funções docentes no contexto da educação superior e da modalidade a distância.

A articulação entre as contribuições de Serres (2013) e os marcos normativos recentes permite compreender que a expansão das atribuições docentes não representa mera sobrecarga funcional, mas uma transformação estrutural do trabalho educativo na Cultura digital. À luz dessa compreensão, a docência digital emerge como expressão contemporânea da docência ampliada, articulando mediação tecnológica, intencionalidade pedagógica e compromisso ético na formação das novas gerações.

A compreensão dessas transformações também se apoia nas contribuições de Luciano Floridi (2014), especialmente a partir do conceito de *Infosfera*. Para o autor, a sociedade contemporânea encontra-se inserida em um ambiente híbrido no qual as fronteiras entre físico e digital tornam-se progressivamente difusas. Contudo, o estudo ressalta que a *Infosfera* não constitui realidade autônoma dissociada da ação humana. Em diálogo com Vieira Pinto (2005), entende-se que a Cultura digital e a *Infosfera* são produzidas historicamente pelas relações sociais, políticas e institucionais que organizam a experiência humana contemporânea.

Desse modo, a Cultura digital pode ser compreendida como o conjunto de práticas, saberes, linguagens e formas de interação que emergem da apropriação

social das tecnologias digitais. Trata-se de um fenômeno que exige novas formas de atuação docente, especialmente no âmbito da Educação a Distância, modalidade em que as mediações pedagógicas se realizam predominantemente em ambientes digitais síncronos e assíncronos.

Sob essa perspectiva, torna-se urgente repensar o trabalho docente, os processos de formação continuada e as formas de organização do trabalho pedagógico na educação superior contemporânea, especialmente na modalidade a distância. Considerando essa perspectiva, a investigação em tela conclui que a docência digital, longe de representar mera adaptação tecnológica da docência tradicional, configura-se como expressão da reconfiguração histórica do trabalho docente no contexto da *Infosfera*, exigindo práticas pedagógicas críticas, colaborativas e socialmente comprometidas com a formação humana em uma sociedade profundamente atravessada pelas mediações semióticas digitais.

A constituição da *Infosfera* como ambiente que trouxe modificações profundas no modo de produzir a vida humana em suas múltiplas dimensões também provocou rupturas e tensionamentos na educação formal, nos diferentes níveis e modalidades. Não obstante o cenário de exclusão que marca assimetrias indelévels em relação ao acesso e ao uso das tecnologias emergentes, é mister sublinhar que se trata de um fenômeno global, sem precedentes e irreversível, marcado pela ubiquidade das tecnologias digitais, pela conectividade em rede e pela circulação intensiva de informações, atravessando as práticas educativas por meio das novas formas de produção, mediação e compartilhamento do conhecimento.

A educação superior, especialmente na modalidade Educação a Distância, insere-se de maneira central nesse movimento de reconfiguração, exigindo revisões epistemológicas, pedagógicas e organizacionais acerca dos modos de ensinar e aprender.

Assim, sob os pressupostos do contexto da *Infosfera* (Floridi, 2014) tem-se no campo da educação uma intensificação dos fluxos informacionais, bem como a reorganização das temporalidades pedagógicas e a dissolução progressiva das fronteiras entre o físico e o digital, produzindo deslocamentos significativos nas práticas educativas e nas formas de exercício da docência.

Embora ainda seja prematuro afirmar a magnitude desse deslocamento, se se trata de uma mudança própria da evolução histórica das tecnologias ou de uma

metamorfose na educação, como defende Nóvoa (2022), ou ainda de uma grande ruptura ontológica, conforme Serres (2019), é inegável que a centralidade tradicional do professor, historicamente sustentada pela copresença física, pela linearidade do tempo didático e pela atuação individualizada, mostra-se insuficiente para responder à complexidade das interações pedagógicas que emergem no interior da Cultura digital e da *Infosfera*.

Diante desse panorama, o processo educativo deixa de estar restrito ao espaço-tempo da sala de aula convencional e passa a ocorrer em ambientes híbridos, conectivos, multimodais e permanentemente mediados por tecnologias digitais. Tais transformações repercutem diretamente sobre o trabalho docente na educação superior, especialmente no âmbito da EaD.

A docência passa a ser tensionada por exigências que extrapolam o domínio técnico das ferramentas digitais, demandando do professor novas competências pedagógicas, comunicacionais, interacionais e organizacionais. Mais do que operar tecnologias, o docente necessita reposicionar-se diante de formas de aprendizagem mediadas por ambientes virtuais, linguagens multimodais, ritmos diferenciados de interação e arquiteturas institucionais cada vez mais complexas.

À luz dessa compreensão, a docência assume características ampliadas, articulando práticas colaborativas, mediações tecnológicas, produção de conteúdos digitais, acompanhamento pedagógico em rede e gestão de processos formativos distribuídos em múltiplos espaços e temporalidades, tudo isso sob o domínio do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, a ampliação do uso de tecnologias digitais na educação superior não implica, de maneira automática, inovação pedagógica ou transformação efetiva do trabalho docente. Em muitos contextos, as tecnologias ainda são concebidas sob uma perspectiva instrumental, reduzidas à condição de suporte técnico para reprodução de modelos tradicionais de ensino. Essa compreensão limita a potencialidade transformadora da Cultura digital e obscurece as mudanças estruturais que atravessam a profissão docente na contemporaneidade.

É nesse contexto que emerge a problemática central deste trabalho: quais elementos caracterizam a docência digital como um novo constructo profissional na educação superior na modalidade a distância, e de que modo esse constructo expressa (ou não) uma reconfiguração do trabalho docente no interior da docência

ampliada? Tal problematização parte do reconhecimento de que a ampliação do uso de tecnologias digitais na educação superior não se traduz automaticamente em inovação pedagógica, tampouco em transformação do trabalho docente, quando essas tecnologias são concebidas apenas como instrumentos ou suportes técnicos.

Diferentemente de abordagens que identificam a docência digital como adjetivação tecnológica da docência convencional, esta investigação sustenta a tese de que a docência digital se configura como um constructo profissional emergente, expressão da docência ampliada no século XXI, no qual se articulam mediações tecnológicas críticas, redes de colaboração docente, atuação em equipes multiprofissionais e ressignificação das funções pedagógicas, especialmente no que tange ensino, pesquisa e extensão. Essa compreensão (acerca do problema investigado) arrefece a análise sobre o artefato tecnológico em si para acentuar o trabalho docente enquanto prática social, histórica e institucionalmente situada.

Nessa perspectiva, parafraseando Vieira Pinto (2005), a técnica e a tecnologia são inseparáveis do ser humano e de seu caráter histórico, respondendo a desafios que a própria humanidade lançou em seu modo de existir. Assim, se no início a técnica criou uma cisão ontológica entre o ser humano e o animal, marcando a vitória do primeiro sobre a natureza, resta nos perguntarmos, atualmente, o que muda ou se transforma na capacidade humana de projetar, planejar e intervir na realidade, produzindo novas formas de existência, com as tecnologias digitais emergentes.

Além das transformações pedagógicas e tecnológicas que atravessam a Educação Superior, é fundamental compreender como os marcos normativos brasileiros têm incorporado essas mudanças e quais concepções de docência delas emergem. Nesta tese, a docência digital é entendida como uma expressão contemporânea da docência universitária, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Diante desse panorama, as tecnologias digitais e a Inteligência Artificial potencializam a integração dessas dimensões em ecossistemas digitais interconectados, ampliando as possibilidades de produção, compartilhamento e aplicação social do conhecimento, ao mesmo tempo em que reconfiguram práticas, competências e responsabilidades docentes.

Diante desse cenário, o objetivo geral desta tese consiste em compreender os fundamentos que caracterizam a docência digital como constructo profissional

emergente na educação superior, especialmente na modalidade a distância, à luz das transformações provocadas pela Cultura digital e pela consolidação da *Infosfera*.

Os objetivos específicos são: analisar criticamente a produção científica recente sobre docência digital na educação superior; examinar as legislações e políticas educacionais que regulam a formação e o trabalho docente na modalidade a distância; situar a docência digital como expressão da docência ampliada, considerando a reconfiguração do trabalho docente, o trabalho coletivo e a mediação tecnológica; desenvolver uma proposta de formação continuada para a docência digital, materializada no produto educacional da pesquisa desenvolvida.

A justificativa para a realização desta pesquisa fundamenta-se na urgência de compreender os desdobramentos da Cultura digital na redefinição da docência no ensino superior, sobretudo no contexto da EaD. Investigar a docência no ensino superior, na modalidade a distância subsidia não apenas compreender suas especificidades, mas também identificar caminhos para fortalecer práticas de ensino mais inclusivas, interativas e significativas.

Do ponto de vista científico, a pesquisa contribui para o debate acerca do constructo da docência digital e para a consolidação de referenciais teóricos e metodológicos que auxiliem na sistematização da docência contemporânea como uma categoria pedagógica distinta, colaborando com o avanço do conhecimento no campo da educação superior e da EaD. Do ponto de vista social e institucional, revela-se pertinente ao subsidiar políticas e práticas formativas voltadas à qualificação dos docentes e à melhoria da qualidade dos cursos ofertados na modalidade a distância.

Em relação ao percurso metodológico, a presente pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, estruturada a partir de uma revisão sistematizada da literatura, complementada pela análise de marcos normativos que regulam a educação superior e sua oferta na modalidade a distância no Brasil. A análise dos dados possibilitou identificar categorias, convergências e lacunas no campo investigado. Recorremos aos referenciais teórico-metodológicos de Antônio Joaquim Severino (2013) Silvio Sánchez Gamboa (2018) e Vosgerau e Romanowski (2014), autores que oferecem bases sólidas para a compreensão e a sistematização do trabalho científico em educação, especialmente no contexto do ensino superior e da Cultura digital.

Segundo Severino (2013), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo levantamento, análise e interpretação de produções científicas já publicadas, sendo fundamental para a construção do conhecimento em nível acadêmico, pois permite ao pesquisador situar-se criticamente diante da produção de determinado campo, identificar lacunas, tendências e perspectivas teóricas relevantes. Gamboa (2018) complementa que a pesquisa bibliográfica, quando articulada à análise documental, possibilita não apenas a revisão crítica da literatura, mas também a compreensão dos processos históricos, sociais e epistemológicos que permeiam a produção do conhecimento educacional.

A pesquisa documental, por sua vez, envolve a análise de documentos primários e secundários, como legislações, diretrizes curriculares, relatórios institucionais, pareceres, normativas e registros oficiais que constituem fontes essenciais para a compreensão das políticas, práticas e transformações no campo da docência universitária, especialmente na modalidade a distância e em contextos mediados pela Cultura digital.

Recorrendo ainda a Gamboa (2018), esta pesquisa parte do princípio de que todo processo investigativo implica uma articulação entre fundamentos epistemológicos, referenciais teóricos, métodos e técnicas, sendo imprescindível explicitar os pressupostos que orientam a construção do objeto de estudo (GAMBOA, 2018, p.16). O autor propõe a utilização da matriz epistemológica como instrumento de análise, articulando dimensões lógicas internas (técnicas, métodos, teorias, epistemologias) e dimensões históricas externas (contextos sociais, institucionais e políticos) na produção científica (GAMBOA, 2018, p. 81).

Por sua vez, Severino (2013) reforça que a pesquisa científica deve ser compreendida como um processo sistemático de construção do conhecimento, no qual o pesquisador atua de modo ativo e reflexivo, superando a mera reprodução de informações e assumindo uma postura investigativa diante dos fenômenos estudados (SEVERINO, 2013, p. 18-22). Assim, a metodologia adotada busca garantir o rigor lógico, a coerência interna e a relevância social da investigação.

Na perspectiva de atender tais pressupostos, o *corpus* da pesquisa foi constituído por produção científica clássica e atual, envolvendo artigos, livros, teses e capítulos de livros publicados sobre docência no ensino superior na modalidade a distância, Cultura digital, identidade docente, práticas colaborativas e inovação

metodológica, além de documentos institucionais e normativos, como legislações, diretrizes curriculares nacionais e pareceres do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação (CNE/MEC).

O levantamento foi realizado em bases de dados acadêmicas, portais de periódicos, repositórios institucionais e sites oficiais de órgãos reguladores, a partir de critérios explícitos de inclusão e exclusão. Definido o *corpus* da pesquisa, procedeu-se à análise e sistematização dos dados, envolvendo leitura exploratória, leitura seletiva e analítica, fichamento, análise crítica e síntese interpretativa.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que as transformações decorrentes da Cultura digital na sociedade contemporânea têm imposto à educação superior o desafio de ressignificar suas práticas pedagógicas, particularmente no âmbito da Educação a Distância. A emergência de novas formas de ensinar e aprender, mediadas por tecnologias digitais, requer dos docentes o desenvolvimento de competências específicas para a atuação em ambientes virtuais, de modo a favorecer experiências de aprendizagem que privilegiem a autonomia, o protagonismo e a interação dos estudantes, fato que imprime um novo *modus operandi* à docência, ainda não consolidado, denominado por essa tese de docência digital.

A docência digital como constructo teórico está em construção, e demanda a reconfiguração das práticas docentes, das relações pedagógicas e das estruturas organizacionais das instituições de ensino. Tal perspectiva implica compreender a docência digital como um processo que envolve a capacidade de atuação colaborativa, integrada e compartilhada em ambientes virtuais que exigem flexibilidade, inovação e sensibilidade pedagógica. O trabalho coletivo entre professores, tutores e demais profissionais da educação mostra-se, assim, indispensável para assegurar a qualidade da mediação pedagógica e o efetivo engajamento discente na modalidade de ensino EaD.

Ademais, a pesquisa revelou que a docência digital, bem como as competências necessárias para a construção dessa nova identidade do professor, ainda constitui um campo pouco explorado no cenário educacional e formativo brasileiro. Tal lacuna pode comprometer o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com as demandas contemporâneas da Cultura digital, evidenciando a importância de investigações que contribuam para o aprofundamento teórico e

prático acerca do tema.

Importa ainda declarar que a produção da tese contou com o suporte de ferramenta de Tecnologia Artificial (IA) ao longo do seu desenvolvimento. O CHATGPT (OpenAI) foi utilizado na revisão textual, porém a pesquisadora manteve o controle sobre todas as decisões de conteúdo, interpretação, análise, argumentação e produção textual, cabendo às ferramentas papel de suporte ao processo exclusivo de revisão e não de substituição do trabalho intelectual.

Para sistematizar os resultados da investigação, organizou-se a presente tese em seis capítulos. O Capítulo 1, ou Introdução, aborda as transformações impostas pela Cultura digital à educação superior, especialmente à modalidade a distância, destacando a necessidade de revisão das práticas pedagógicas e da identidade docente diante das novas formas de ensinar e aprender. A partir de referências de Serres (2013) e Floridi (2014), define a Cultura digital como um ecossistema informacional que reorganiza valores, interações e modos de conhecimento. Apresenta o problema, os objetivos e a metodologia da pesquisa, fundamentada em análise bibliográfica e documental, e evidencia a emergência da docência digital como constructo teórico em construção, cuja consolidação exige competências específicas, inovação e trabalho colaborativo.

O Capítulo 2 apresenta a revisão sistematizada da literatura que sustenta teoricamente a pesquisa, mapeando o tema investigado a partir da análise crítica de fontes bibliográficas e documentais, conforme os pressupostos de Severino (2013), Gamboa (2018) e Vosgerau e Romanowski (2014). A revisão é compreendida como processo sistemático e rigoroso, fundamental para identificar abordagens, lacunas e fundamentos conceituais pertinentes ao objeto de estudo. Nesse percurso, são mobilizadas as contribuições de Kenski (2003, 2006, 2021) e Vieira Pinto (2005), que elucidam as transformações impostas pelas tecnologias digitais à docência no ensino superior, bem como os critérios de seleção e categorização das obras, orientados pelas diretrizes metodológicas de Vosgerau e Romanowski (2014), assegurando consistência e fidedignidade ao corpus teórico que sustenta este trabalho.

O Capítulo 3 analisa os marcos normativos que orientam a docência na Educação Superior brasileira e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e para as recentes regulamentações relacionadas à Educação

Digital, examinando suas implicações para a constituição da docência universitária contemporânea.

O Capítulo 4 aprofunda a análise da docência a partir de perspectivas históricas e teóricas, focalizando, em especial, a docência na Educação a Distância no contexto das mudanças tecnológicas e da metamorfose da escola contemporânea, evidenciando como as transformações sociais e a Cultura digital reconfiguram a identidade, as práticas e os saberes docentes.

Na sequência, o Capítulo 5 apresenta o produto educacional desta tese, consubstanciado em uma proposta de formação continuada para a docência digital, elaborada à luz dos achados teóricos e analíticos da pesquisa, com ênfase no desenvolvimento de competências digitais, na inovação metodológica e no fortalecimento do trabalho colaborativo em contextos da educação superior na modalidade a distância.

Por fim, as considerações finais sistematizam as principais contribuições do estudo, retomando os objetivos e o problema de pesquisa, discutindo os limites e as potencialidades da investigação e apontando possibilidades para futuras pesquisas e para o aprimoramento das políticas e práticas formativas voltadas à docência no ensino superior na modalidade a distância, bem como explicita, também, os meios selecionados para divulgação e socialização dos resultados dessa pesquisa.

2. REVISÃO SISTEMATIZADA DA LITERATURA: PRIMEIROS PASSOS À LUZ DO OBJETO DA PESQUISA

A escolha do método de investigação é sempre resultado de um duplo imbricamento que articula a intencionalidade do pesquisador e as especificidades do objeto a ser perquirido. Do mesmo modo, é mister o fato de que o recorte estabelecido para a pesquisa limita a compreensão do objeto, pois não é possível indagar todas as condições que o definem.

Assim, ao perseguir o problema de pesquisa delimitado neste trabalho que tem como objeto a docência digital, o intento não é responder tudo o que o constitui, mas enxergar o todo no recorte proposto.

Destarte, o percurso inicialmente projetado para esta pesquisa exigiu a busca de aportes teóricos capazes de investigar o objeto de estudo sem tomá-lo como verdade construída a priori.

Nessa direção, Severino (2013) é categórico ao declarar que o método é o movimento do pensamento em direção ao objeto que se deseja conhecer, diferenciando a atividade científica de outros propósitos ou interesses e o autor em tela ainda sublinha que esse movimento não é neutro e, por isso, está cingido pelo posicionamento epistemológico do pesquisador.

Ademais, é necessário também lançar mão de algumas formas padronizadas de produção e análise de dados, sob pena de, ao não fazê-lo, afastar-se da objetividade necessária a qualquer trabalho científico. Esse conjunto de procedimentos e escolhas definem o caminho da pesquisa e devem ser explicitados no momento da comunicação dos resultados. Por essa razão, far-se-á, a seguir, uma síntese do percurso metodológico desta investigação.

O referencial teórico-metodológico selecionado para perquirir o objeto investigado não deixa dúvidas de que o paradigma epistemológico adotado encontra maior aderência na perspectiva denominada dialética. Para Severino (2013):

Esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para esses pensadores, o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade

intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana. (Severino, 2013, p. 90).

Apoiada nesses fundamentos epistemológicos, presentes de modo transversal nas contribuições de Vieira Pinto (2005), Floridi (2014) e Serres (2013), esta pesquisa assume abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, o caráter qualitativo não decorre apenas da ausência de tratamento estatístico dos dados, mas da compreensão de que o conhecimento educacional exige interpretar sentidos, relações históricas, mediações sociais e significados atribuídos às práticas humanas. Assim, a revisão sistematizada da literatura e a análise documental são mobilizadas como procedimentos de construção crítica do objeto investigado.

Em relação aos objetivos, essa investigação caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, pois representa um movimento inicial de aproximação com o constructo da docência digital, pouco conhecido ou pouco sistematizado no campo científico, conforme revelou a revisão sistematizada de literatura.

No que tange aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, cuja produção e análise de dados se deu por meio da revisão de literatura, a qual será detalhada na sequência.

Por conseguinte, o presente capítulo seguirá com o intuito de apresentar e analisar a produção científica nacional recente acerca da docência digital na educação superior, buscando identificar fundamentos conceituais, tendências teóricas, lacunas investigativas e convergências analíticas que sustentam a construção do objeto de estudo. Considerando a complexidade das transformações educacionais impulsionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e pela Cultura digital, torna-se fundamental compreender como a docência vem sendo problematizada no campo educacional brasileiro, especialmente na educação superior, na modalidade da Educação a Distância e das novas formas de mediação pedagógica.

Nesse sentido, o capítulo estrutura-se a partir de uma revisão sistematizada da literatura, concebida não apenas como procedimento de levantamento bibliográfico, mas como procedimento analítico de construção teórica e delimitação epistemológica do objeto investigado. A revisão permitiu mapear estudos relevantes, identificar disputas conceituais, reconhecer regularidades discursivas e compreender os movimentos de ressignificação da docência no cenário contemporâneo da Cultura

digital. Assim, os percursos apresentados nas subseções seguintes articulam fundamentos epistemológicos, procedimentos metodológicos e critérios técnicos que orientaram a constituição do corpus analítico da pesquisa e sustentaram o desenvolvimento teórico desta investigação.

2.1 ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA REVISÃO SISTEMATIZADA DA LITERATURA

A revisão realizada nesta tese caracteriza-se como revisão sistematizada da literatura, distinguindo-se, portanto, tanto da revisão narrativa tradicional quanto da revisão sistemática de literatura. Enquanto a pesquisa bibliográfica, conforme Severino (2013), constitui prática fundamental de levantamento e análise crítica da produção existente, a revisão sistematizada incorpora critérios explícitos de busca, seleção e categorização das fontes, sem abdicar do caráter interpretativo próprio das ciências humanas.

Nessa perspectiva, Severino (2013) fundamenta a dimensão epistemológica da revisão ao situá-la como momento constitutivo da construção do objeto de pesquisa, permitindo ao pesquisador posicionar-se criticamente no campo investigado. A revisão sistematizada da literatura, nessa perspectiva, não se reduz ao levantamento descritivo de produções acadêmicas, mas configura-se como movimento analítico de aproximação crítica ao objeto, possibilitando identificar categorias, disputas conceituais, lacunas investigativas e perspectivas teóricas presentes no campo educacional.

Por sua vez, as contribuições de Vosgerau e Romanowski (2014) orientam os procedimentos técnicos da revisão sistematizada, especialmente no que se refere à definição dos descritores, aos critérios de inclusão e exclusão, à explicitação das estratégias de busca, à transparência metodológica e à organização do corpus analítico. Assim, a utilização das autoras não implica adoção de uma revisão sistemática em sentido estrito, mas de uma revisão sistematizada, adequada às especificidades epistemológicas da pesquisa qualitativa em educação.

Ao adotar a revisão sistematizada da literatura como eixo metodológico central, esta tese reconhece que a docência digital ainda se encontra em processo de consolidação conceitual no campo educacional brasileiro. A opção metodológica

propicia mapear criticamente o conjunto das produções acerca do tema, evidenciar disputas conceituais e identificar regularidades discursivas que sustentam a definição da docência digital como constructo emergente, expressão da docência ampliada.

Esse percurso metodológico, portanto, não se limita à organização de dados bibliográficos, mas opera como procedimento analítico de construção teórica, permitindo compreender como a docência digital vem sendo produzida, tensionada e significada no cenário contemporâneo da educação superior e da Educação a Distância. Desse modo, a revisão sistematizada assume função estruturante na formulação teórica da tese e orienta, de maneira coerente, a proposição do produto educacional desenvolvido nesta investigação.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA REVISÃO SISTEMATIZADA DA LITERATURA

Definidos os fundamentos epistemológicos da revisão sistematizada da literatura, apresenta-se, nesta subseção, o percurso metodológico adotado para constituição do corpus analítico da pesquisa. Com base nessa concepção, a revisão sistematizada da literatura constitui estratégia fundamental para compreender o conjunto das produções acerca da docência digital na educação superior, propiciando identificar tendências investigativas, categorias analíticas, lacunas teóricas e disputas conceituais presentes na produção científica nacional.

A revisão realizada neste trabalho fundamenta-se epistemologicamente nas contribuições de Severino (2013), para quem a pesquisa bibliográfica representa dimensão constitutiva da investigação científica, uma vez que possibilita ao pesquisador dialogar criticamente com o conhecimento acumulado e posicionar-se teoricamente diante do objeto investigado. Nessa perspectiva, a revisão sistematizada de literatura ultrapassa a simples coleta de informações, configurando-se como processo analítico, interpretativo e crítico de produção do conhecimento.

Do mesmo modo, a pesquisa documental contribui para a compreensão dos marcos normativos, institucionais e políticos que atravessam a docência digital e a Educação a Distância. Conforme Severino (2013), a pesquisa documental distingue-se da bibliográfica pelo tipo de fonte analisada, utilizando documentos que

ainda não receberam tratamento analítico, como legislações, diretrizes, regulamentos e documentos institucionais, cuja interpretação demanda procedimentos rigorosos de análise.

Entretanto, nesta investigação, as pesquisas bibliográfica e documental não se configuram como métodos autônomos e independentes, mas como procedimentos constitutivos da revisão sistematizada da literatura, adotada como eixo metodológico central da tese. Assim, o percurso metodológico articula fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional com procedimentos técnicos sistematizados de busca, seleção, organização e análise das produções acadêmicas.

A esse respeito, as contribuições de Vosgerau e Romanowski (2014) orientam os procedimentos técnicos da revisão sistematizada, especialmente no que se refere à definição de descritores, aos critérios de inclusão e exclusão, à explicitação das estratégias de busca, à organização do corpus e à transparência metodológica do processo investigativo. Tal perspectiva possibilita sistematizar o levantamento da produção científica sem abdicar do caráter interpretativo próprio das pesquisas em Ciências Humanas e Educação.

A partir desses pressupostos, esta seção estrutura-se em etapas complementares que contemplam: a definição dos descritores e das estratégias de busca; a delimitação das bases de dados; os critérios de inclusão e exclusão; a organização do corpus analítico; a categorização temática dos estudos; e a análise interpretativa das produções selecionadas no período de 2019 a 2024.

Para perquirir o objeto investigado a partir dos procedimentos e técnicas que envolvem a revisão sistematizada de literatura, foi indispensável situar o problema de pesquisa e as indagações que o permeavam. Assim, inicialmente, o objeto de estudo aqui denominado de docência digital precisou debruçar-se sobre a docência no ensino superior no contexto das transformações tecnológicas digitais. Para tanto, teve como aporte inicial as obras de Vani Moreira Kenski, especialmente: “Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação” (2007); “Tecnologias e Tempo Docente” (2013); “Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância” (2003) e “Design Instrucional para Cursos On-line” (2019).

Nas obras citadas, a autora em tela apresenta uma análise crítica sobre as mudanças que as tecnologias digitais vêm provocando nos processos de ensinar e

aprender, destacando que essas atividades são, antes de tudo, sociais e comunicativas. Kenski (2013) ressalta que, mesmo diante do surgimento de novas ferramentas tecnológicas, os processos de mediação que envolvem interação e comunicação não desaparecem, mas se transformam e se reinventam, mantendo sua centralidade na educação. Sob essa ótica, a questão que se coloca, refere-se ao modo como essas mediações semióticas produzidas pela Cultura digital emergente serão organizadas e com qual objetivo, afetando sentidos e significados que tradicionalmente envolveram a escola e a sala de aula.

Recuperando a obra de Kenski (2007), é possível explicitar, ainda que brevemente, alguns marcos que trouxeram mudanças no modo de organizar a escola e as relações entre docente, estudante e conhecimento. A autora nos adverte que no passado o ensino era fortemente marcado pela presença física do mestre e do aprendiz, com ênfase na observação e na imitação. Neste cenário, o conhecimento estava personificado no mestre, e a interação ocorria de forma limitada, muitas vezes unilateral. A introdução da escrita e, posteriormente, do livro, ampliou as possibilidades de interação, ainda que não de forma homogênea, permitindo que o aprendiz acessasse o conhecimento em outros tempos e espaços. (KENSKI, 2007)

Nesse ínterim, Kenski (2007) ainda ressalta que as restrições em relação aos processos de interação envolvendo as pessoas, a informação e o conhecimento, próprias daquele modelo de escola tradicional, também eram agudizadas por meio de currículos rígidos e pelos prazos e divisões temporais do ensino, como os momentos de ouvir, ler e fazer. Portanto, o acesso à informação é restrito a alunos e professores, e o processo de aprendizagem tende a ser centrado no professor, com foco na memorização e no produto final, o que limita o potencial de construção coletiva do conhecimento.

Esse modelo, segundo Kenski (2013) é tensionado com o avanço das tecnologias digitais, especialmente com a internet, pois surgem ambientes virtuais que rompem com as barreiras de tempo, espaço e hierarquia. Por conseguinte, o ensino mediado por essas tecnologias modificou, ainda que não universalmente, as estruturas verticais e lineares, criando novos espaços e tempos para interação e comunicação entre professores, alunos e conhecimento. Para a autora, a informação/dado passa a ser acessível a qualquer momento e lugar, impulsionando

a construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa, potencializando o protagonismo dos aprendizes que agora não dependem exclusivamente do docente como fonte do conhecimento. (KENSKI, 2013)

interação proporcionados pelas tecnologias digitais, que vão desde a simples disponibilização de conteúdo online até a criação de ambientes colaborativos, síncronos e assíncronos, voltados para a produção coletiva do conhecimento. Atividades como fóruns, chats, Wikis, blogs, videoconferências e projetos colaborativos promovem a participação ativa de alunos e professores, ampliando as possibilidades de troca e construção conjunta.

Nas obras selecionadas da autora (Kenski, 2003, 2007, 2013 e 2019), é possível identificar as principais mudanças entre o modelo de aprendizagem mais convencional e aquele que emerge com as transformações objetivas decorrentes da tecnologia digital. A sala de aula dá lugar ao que foi denominado “ambiente de aprendizagem”, induzindo mudanças no papel e na identidade docente, bem como na relação entre docente, aluno e conhecimento. O estudante deixa de ser um “recipiente” passivo e passa a ser agente ativo do processo, iluminando o próprio caminho; a aprendizagem torna-se proativa, investigativa, com ênfase no processo e na transformação, realizada em grupo e não mais de forma solitária.

A aprendizagem colaborativa, segundo Kenski (2019), é caracterizada pela interdependência do grupo, que compartilha objetivos e responsabilidades. Do mesmo modo, também pela interação intensa que desenvolve competências para o trabalho em equipe e pela valorização do pensamento divergente e criativo, com atividades que exigem colaboração.

Nessa perspectiva, a obra de Vieira Pinto (2005) converge com as mudanças descritas por Kenski ao conceituar a tecnologia como resultado de uma necessidade humana. Ou seja, se o homem primitivo não tinha necessidade da tecnologia tal como a conhecemos atualmente, isso não significa que fosse menos ou mais desenvolvido, mas sim que suas necessidades eram diferentes. Dessa forma, a técnica surge como resposta às demandas específicas de cada contexto histórico. Assim, a nova realidade tecnológica exige que os professores se apropriem das novas ferramentas, desenvolvam metodologias inovadoras de ensino e contemplem tanto as diretrizes institucionais quanto, sobretudo, o perfil dos alunos.

De modo específico, esta pesquisa analisa a relação entre a docência no contexto das transformações tecnológicas digitais e da Cultura digital, buscando compreender e problematizar os cenários das pesquisas correlatas no campo educacional brasileiro sobre essa temática. Para isso, adota-se como eixo metodológico central a revisão sistematizada da literatura, fundamentada em critérios rigorosos para a seleção dos estudos e a categorização dos dados, o que possibilita uma análise mais objetiva e metodologicamente estruturada.

Para garantir o rigor metodológico, fundamentou-se a revisão sistematizada de literatura nas orientações de Vosgerau e Romanowski (2014), a partir das etapas denominadas fundamentais, apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Fundamentos da revisão sistematizada da literatura, conforme Vosgerau e Romanowski (2014).

Fundamentos da revisão sistematizada da literatura em Vosgerau e Romanowski (2014)	Procedimentos adotados na tese
Definição do escopo e seleção de palavras-chave	Inicialmente, delimitou-se o escopo da pesquisa e definiu-se as palavras-chave essenciais para a busca de estudos relevantes: “docência digital”, “identidade docente”, “competências digitais”, “Cultura digital” e “ensino superior”. Esses termos orientaram a localização de fontes diretamente relacionadas ao tema investigado. Foram utilizados operadores booleanos “AND” e “OR”.

Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão	Foram considerados apenas os estudos: a) Período de investigação: 2019 – 2024; b) Base digital de dados: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em Artigos analisados no SciELO (Scientific Electronic Library Online); c) Palavras-chave: “Docência digital”, “Identidade docente”, “Competências digitais”, “Cultura digital” e “Ensino superior”; d) Tipo de pesquisas: Teses e Artigos; e e) Pesquisas que apresentaram pertinência e contribuição significativa para o objeto da pesquisa. Excluíram-se obras que não dialogassem diretamente com os objetivos da tese, garantindo o recorte analítico do corpus analisado.
Análise e categorização das publicações selecionadas	As referências escolhidas foram organizadas de acordo com suas contribuições específicas para os eixos temáticos definidos na fundamentação teórica. Essa categorização permitiu identificar convergências, divergências e lacunas no campo investigado.
Síntese dos resultados	A partir da análise das publicações, foi possível construir o referencial teórico da pesquisa, articulando diferentes perspectivas e contribuições dos autores que dialogam com a temática. Essa síntese proporcionou uma visão estruturada e crítica sobre os cenários da docência digital e as competências do novo perfil docente no contexto brasileiro.

Elaboração própria.

Fonte: Vosgerau e Romanowski (2014)

Segundo Joana Romanowski e Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau (2014), a sistematização dos resultados da revisão da literatura tem como objetivo central situar o pesquisador no campo teórico investigado, possibilitando a compreensão do estado da arte acerca da temática, a identificação de lacunas investigativas, a

delimitação de conceitos e a construção do referencial analítico que sustenta a investigação.

Estes estudos partem do princípio que uma visão interpretativa das evidências seria mais adequado ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados. Desta forma os resultados qualitativos, bem como as condições de aquisição destes resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa por semelhanças para que possam responder a questão central de pesquisa proposta. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 179)

Nessa perspectiva, a revisão sistematizada não apenas fundamenta teoricamente o estudo, mas também favorece a organização crítica da produção científica existente, contribuindo para o desenvolvimento de novas problematizações e pesquisas no campo da docência digital.

Considerando tais pressupostos, a presente investigação foi conduzida com base em um protocolo previamente estruturado, elaborado com o propósito de assegurar transparência, rigor metodológico e objetividade na execução das etapas de busca, seleção, organização e análise dos estudos incluídos no corpus da pesquisa. Esse planejamento metodológico contribuiu para minimizar inconsistências no processo de triagem e avaliação das produções selecionadas, fortalecendo a consistência analítica e a confiabilidade dos resultados obtidos. O Quadro 2 apresenta a estrutura organizacional adotada no protocolo da revisão da literatura.

Quadro 2 - Descrição dos Itens da Revisão da Literatura

Itens	Descrição dos Itens
I01	Problema de Pesquisa: Quais fundamentos caracterizam a docência digital como um novo constructo profissional na educação superior, na modalidade a distância, e de que modo esse constructo expressa uma reconfiguração do trabalho docente no interior da docência ampliada contemporânea?
I02	Objetivo Geral: Compreender os fundamentos que caracterizam a docência digital como constructo profissional emergente na educação superior, na modalidade a distância, à luz das transformações provocadas pela Cultura digital e pela consolidação da <i>Infosfera</i> .
I03	Selecionar os descritores, bancos indexados de Dados, executar a busca, conforme os descritores/palavras-chaves e operadores booleanos.
I04	Seleção dos trabalhos - Critérios de Exclusão: (CE) descritos no quadro 06.
I05	Estratégias de buscas - Critérios de Inclusão (CI) descritos no quadro 05.
I06	Categorias analíticas: Perspectivas da docência digital: como os autores conceituam e discutem o tema; Diretrizes para práticas pedagógicas na Cultura digital: estratégias, metodologias, princípios; Competências digitais docentes: habilidades, saberes, atitudes necessárias; Trabalho coletivo e docência compartilhada: formas de colaboração, equipes multidisciplinares; Ressignificação das metodologias de ensino: mudanças, inovações, desafios.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, junho de 2025.

Ao sistematizar os itens que compõem a Revisão da Literatura, parte-se do Item I01, no qual se explicita o problema de pesquisa e seus desdobramentos

analíticos. Na sequência, o Item I02 apresenta o objetivo geral do estudo, articulando-o às dimensões investigativas que orientam a análise da docência no ensino superior a distância. No Item 03, descreve-se o percurso metodológico adotado para a construção da revisão da literatura, contemplando a definição dos descritores, a seleção das bases de dados e a execução das estratégias de busca. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas três fontes principais: duas bases de dados acadêmicas — a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES —, nas quais foram identificadas teses produzidas no contexto brasileiro sobre a temática; e a biblioteca digital SciELO (Scientific Electronic Library Online), que possibilitou o acesso a artigos científicos relevantes.

A seleção dos trabalhos ocorreu a partir do uso de palavras-chave e operadores booleanos, conforme especificado no Quadro 03, bem como da aplicação dos critérios de inclusão (Quadro 04) e de exclusão (Quadro 05) previamente estabelecidos.

Quadro 3: Estratégia de Busca para Revisão Sistematizada da Literatura

Eixo Temático	Descritores (Palavras-chave)	Operadores Booleanos
Docência Digital	"docência digital" OR "docência virtual" OR "ciberdocência" OR "ensino digital" OR "prática docente digital"	OR
Identidade Docente	"identidade docente" OR "identidade profissional" OR "identidade docente no ensino superior"	OR
Competências Digitais	"competência digital" OR "competências digitais" OR "habilidades digitais" OR "literacia digital" OR "fluência digital"	OR

Eixo Temático	Descritores (Palavras-chave)	Operadores Booleanos
Cultura digital	"Cultura digital" OR "tecnologias digitais" OR "cibercultura"	OR
Educação Superior	"educação superior" OR "ensino superior" OR "formação docente" OR "formação de professores"	OR

Fonte: Quadro elaborado pela autora, junho de 2025.

Na BDTD, foram pesquisados os cinco descritores separados e com operadores booleanos, utilizando o refinamento - Idioma: Português; Tipo de documento: Tese; Ano de Publicação: 2019-2024; Assunto: Educação. O resultado totalizou 425 trabalhos. Sendo que destes, foram selecionadas 14 teses.

No repositório da CAPES, foram pesquisados os cinco descritores separados e com operadores booleanos. Quando aplicados os refinamentos - Tipo: Doutorado (Tese); Ano: 2019 a 2024; Grande Área Conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS; Área Conhecimento: EDUCAÇÃO; e Área Concentração: EDUCAÇÃO, totalizaram 2.207 pesquisas. Apesar do número expressivo de registros encontrados, apenas 06 estavam relacionados diretamente ao problema investigado. Este cenário evidencia a necessidade deste estudo.

A etapa de investigação realizada no Scielo foi refinada por meio dos filtros - Coleções: Brasil; Idioma: Português; Ano de Publicação: 2019 a 2024; Área: Ciências Humanas; e Tipo de literatura: Artigo. Para essa busca, os descritores empregados foram pesquisados separados e com operadores booleanos. Como resultado, foram obtidos 2.150 registros, dos quais 19 apresentaram pertinência com a temática proposta nesta pesquisa.

Com a definição dos descritores e as fontes de busca, a seguir, os Quadros 04 e 05, consistiu nas estratégias para filtrar a busca e facilitar posteriormente os critérios de seleção e exclusão dos trabalhos.

Para garantir rigor, coerência e alinhamento entre o *corpus* selecionado e o objeto investigativo, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão que orientaram a triagem dos estudos localizados nas bases de dados. Sobretudo,

buscou-se explicitar as razões que justificaram a exclusão expressiva de grande parte dos trabalhos identificados na busca. A seguir, os quadros com os critérios.

Quadro 4 – Critérios de Inclusão da Revisão da Literatura

Nº	Critério de Inclusão
1	Estudos sobre docência digital.
2	Pesquisas sobre EaD, ensino híbrido ou mediação digital.
3	Trabalhos do campo da educação formal.
4	Estudos metodologicamente consistentes.
5	Publicações disponíveis na íntegra, permitindo análise completa.
6	Textos publicados em português.
7	Produções dentro do recorte temporal definido.
8	Artigos científicos e teses.
9	Pesquisas que abordem implicações pedagógicas das tecnologias digitais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, dezembro de 2025.

Os critérios de inclusão adotados nesta revisão de literatura foram definidos com o propósito de garantir rigor metodológico e alinhamento com o objeto de investigação. Assim, foram considerados apenas estudos que abordassem diretamente a docência digital, incluindo práticas, competências, processos de formação, condições de trabalho e formas de atuação em contextos mediados por tecnologias digitais. Incluíram-se, igualmente, pesquisas que tratassem da docência no âmbito da Educação a Distância, do ensino híbrido ou de processos educativos que envolvem mediação digital, assegurando a pertinência temática.

Foram selecionados trabalhos vinculados ao campo da educação formal, abrangendo diferentes níveis e modalidades de ensino, desde que apresentassem fundamentação teórica consistente, bem como descrição clara de objetivos, procedimentos metodológicos e resultados. Também foram incluídas apenas publicações disponibilizadas na íntegra, garantindo análise completa do conteúdo, e textos redigidos em língua portuguesa, a fim de manter a precisão na leitura e interpretação.

Ademais, respeitou-se o recorte temporal previamente estabelecido para a pesquisa, considerando somente estudos produzidos dentro desse intervalo de 2019 a 2024, e priorizaram-se artigos científicos e teses, por seu caráter acadêmico e rigor investigativo. Por fim, integraram o corpus da revisão as produções que discutiam as implicações pedagógicas do uso de tecnologias digitais no trabalho docente, contemplando os efeitos dessas ferramentas sobre práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os critérios de inclusão adotados asseguram que o corpus analisado se mantenha estritamente alinhado ao foco da investigação e metodologicamente consistente, permitindo uma compreensão aprofundada da docência digital e de suas implicações pedagógicas. A partir dessa definição, torna-se igualmente necessário explicitar os critérios de exclusão que orientaram a delimitação final do material analisado, os quais são apresentados no quadro 5.

Quadro 5 – Critérios de Exclusão da Revisão Sistemática da Literatura

Nº	Critério de Exclusão
1	Estudos que não tratem diretamente da docência digital.
2	Publicações centradas exclusivamente em estudantes ou gestão.
3	Pesquisas sobre ensino presencial tradicional.
4	Estudos em contextos corporativos ou não formais.
5	Textos sem rigor científico.
6	Trabalhos indisponíveis na íntegra.
7	Documentos duplicados.
8	Publicações fora do recorte temporal.
9	Textos não escritos em português.
	Estudos sobre tecnologias emergentes sem foco pedagógico.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, dezembro de 2025

Os critérios de exclusão adotados na revisão sistematizada da literatura foram definidos com o objetivo de assegurar a pertinência temática da produção selecionada em relação à docência digital. Assim, foram desconsiderados estudos que não abordavam diretamente o trabalho docente mediado por tecnologias, concentrando-se apenas em ferramentas, inovação ou recursos tecnológicos sem

articulação com práticas pedagógicas. Também foram excluídas publicações centradas exclusivamente nos estudantes, na gestão da EaD ou em processos administrativos, por não contemplarem a dimensão da ação docente. De forma semelhante, pesquisas que tratavam apenas do ensino presencial tradicional, sem interface com práticas digitais ou híbridas, não foram incluídas na análise.

Outro conjunto de exclusões refere-se ao contexto e ao rigor metodológico dos materiais. Foram eliminados estudos realizados em ambientes corporativos, empresariais ou não formais quando estes não apresentavam relação com o campo educacional. Também foram desconsiderados trabalhos indisponíveis na íntegra, uma vez que a ausência de acesso completo inviabiliza a avaliação dos procedimentos metodológicos e dos resultados apresentados. Além disso, documentos duplicados localizados em mais de uma base de dados foram removidos para garantir a integridade do processo de seleção.

Por fim, foram excluídas as publicações que não atendiam aos parâmetros previamente estabelecidos para o recorte da pesquisa, como aquelas situadas fora do período temporal definido ou redigidas em idioma distinto do português. Também foram descartados estudos que discutiam tecnologias emergentes sob uma perspectiva apenas técnica ou descritiva, sem explorar implicações pedagógicas ou contribuições para a prática docente. Esses critérios, em conjunto, garantiram a consistência e a coerência do corpus analisado, alinhando-o ao foco central da investigação sobre a docência digital.

A expectativa inicial de localizar estudos vinculados ao descritor *Docência Digital* não se confirmou, o que constituiu um desafio para a pesquisa e, simultaneamente, reforçou a hipótese de que essa temática, entendida como um constructo em desenvolvimento, permanece como um campo emergente e ainda pouco explorado no cenário educacional brasileiro.

Diante desse quadro, torna-se necessária uma análise mais atenta das novas formas de organização do trabalho docente, da mediação pedagógica e das interações em rede, dimensões que exigem competências específicas, sensibilidade didática e atuação colaborativa. Assim, a docência digital implica uma reconfiguração das práticas profissionais e formativas, reafirmando seu caráter complexo e central nas transformações educativas contemporâneas.

Ainda em relação aos critérios de inclusão, exclusão e avaliação dos estudos, estabeleceu-se como diretriz a seleção daqueles cujos títulos e/ou resumos apresentassem aderência a, pelo menos, um dos descritores previamente definidos: Docência digital; Identidade docente; Competências digitais; Cultura digital e Ensino Superior e os capítulos que abordam o assunto da pesquisa. Os resultados obtidos na etapa de busca revelaram-se incipientes no que se refere à temática investigada da docência digital, pois somente um trabalho apresentou a temática não trazendo a nomenclatura no título. Tal constatação evidencia, como já mencionado anteriormente, que o objeto em estudo ainda é pouco explorado no campo educacional brasileiro, o que reforça a relevância e a originalidade dos achados que a presente pesquisa proporcionou.

Frente ao exposto, descreve-se no Quadro 06 a progressão quantitativa da execução do roteiro em consonância aos critérios de inclusão e exclusão, obtendo, assim, um resultado de 39 pesquisas desenvolvidas no âmbito *stricto sensu* e *lato sensu* (teses e artigos).

Quadro 6 - Resultado da execução do protocolo da revisão de literatura

Base	Levantamento Inicial	Aplicação dos critérios de exclusão	Trabalhos Selecionados (corpus da pesquisa)
BDTD	439	425	14
CAPES	2.213	2.207	06
Scielo	2.150	2.131	19
Total	4.802	4.763	39

Fonte: Quadro elaborado pela autora, dezembro de 2025.

Considerando o total de 4.802 trabalhos inicialmente identificados nas três bases digitais consultadas — BDTD, CAPES e Scielo —, conforme demonstrado no Quadro 06, foram excluídas 4.763 pesquisas após a aplicação do critério de exclusão (CE).

Posteriormente, para a seleção dos trabalhos que compuseram o corpus final dessa investigação, foram analisados de cada estudo: título, palavras-chave, resumo, objetivo, resultados, principais autores, o texto e principalmente, os capítulos que abordam o assunto da pesquisa. Após fazer a verificação, restaram 39

trabalhos para compor o levantamento final da análise, os quais foram lidos na íntegra. Esses estudos compreendem teses e artigos científicos.

No Quadro 07 encontram-se apresentados os estudos selecionados na revisão realizada, discriminados por título e autoria, ano de publicação, tipo do trabalho acadêmico, com a devida identificação da base de dados consultada, da referência bibliográfica completa de cada trabalho e da instituição de vínculo dos respectivos autores.

Quadro 7 - Trabalhos Selecionados na Revisão da Literatura

ID	Autoria e Título	Ano de Publicação	Trabalho Acadêmico e Base de Dados	Instituição de vínculo dos autores
T1	PIRILLO, Nádia Rubio. Competências midiáticas na formação docente para o Ensino Superior: análise de elementos pedagógicos e audiovisuais em videoaulas.	2024	Tese - BDTD	USP
T2	CONCEIÇÃO, Elizete de Fatima Veiga da. Competências digitais dos professores para o desenvolvimento do letramento digital na educação básica.	2024	Tese - BDTD	UFSM
T3	ROCHEFORT, Thaís de Almeida. Educação a distância no ensino superior: a construção de identidades docentes	2024	Tese - BDTD	UFPEL
T4	LAMEZA, Jacqueline de Oliveira. Competências digitais dos tutores on-line em cursos de graduação presencial, híbrido e EaD	2024	Tese - BDTD	PUC-SP
T5	MAIESKI, Alessandra. Tecnologias digitais e educação superior: elementos estruturantes para a constituição de ecologias de aprendizagem	2024	Tese - BDTD	UFMT
T6	LUPIA, Márcia de Oliveira. O sujeito-professor em formação : um estudo sobre a identidade	2023	Tese - BDTD	UFABC

	docente no ensino superior			
T7	MARRONI, Lilian Saldanha. Competências digitais de docentes do ensino superior : diagnóstico, formação e discussões sobre políticas institucionais	2023	Tese - BDTD	UNICAMP
T8	SERAFIM, Patrícia Amanda. Uso das TDIC, competência digital e os riscos psicossociais no trabalho docente	2023	Tese - BDTD	UNESP
T9	SILVA, Gleice Assunção da . Competências digitais na formação inicial de professores para a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: um estudo de caso com os egressos de licenciaturas da Universidade Aberta do Brasil	2022	Tese - BDTD	UFSC
T10	PIONTKEWICZ, Regiane. Competência digital de docentes da educação superior no Brasil: diagnóstico sob a perspectiva das universidades públicas brasileiras	2022	Tese - BDTD	UFPR
T11	COUTINHO, Lídia Miranda. Desafios da docência na Cultura digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis	2020	Tese - BDTD	UFSC
T12	EDNA, Araujo dos Santos de Oliveira. As vozes dos professores: contextualização do conhecimento poderoso e do currículo na Cultura digital	2020	Tese - BDTD	UFSC
T13	ROZA, Jiani Cardoso da. Aprendizagem na/da docência digital na perspectiva do B-Learning e do TPACK na produção compartilhada de novas pedagogias	2019	Tese - BDTD	UFMS
T14	SILVA, Judilma Aline Oliveira.	2019	Tese - BDTD	UFJF

	Ações formativas (institucionais) para a docência no ensino superior nas universidades públicas federais brasileiras			
T15	MATTOS, Ana Carolina Guedes. Docências engajadas na perspectiva da educação aberta: curadorias digitais e materiais pedagógicos nos processos (trans) formativos na Educação Básica	2023	Teses - Catálogo da Capes	UFJF
T16	PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira. A cultura pedagógica do professor-tutor na formação docente a distância.	2023	Teses - Catálogo da Capes	UFPI
T17	CLESAR, Caroline Tavares de Souza, Do presencial ao “novo presencial” : construções e ressignificações pedagógicas realizadas pelos professores formadores de futuros docentes de matemática no período pandêmico da COVID-19.	2022	Teses - Catálogo da Capes	PUCRS
T18	FONTANA, Klalter Bez. Formação, identidades e práticas docentes: um olhar sobre o letramento midiático de pedagoga.	2022	Teses - Catálogo da Capes	UFSC
T19	STAFFEN, Luciane Wayss. Uso Dos Espaços Externos, Culturas Digitais e Identidades Docentes: Impermanências Na Educação Infantil	2022	Teses - Catálogo da Capes	UNIVALI
T20	OLIVEIRA, Alice Virginia Brito de. Discursos Docentes da Educação Superior Sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Exercício Profissional: um estudo de caso da Universidade Estadual de Alagoas	2020	Teses - Catálogo da Capes	UNIT
T21	SALVADOR, Maria Aparecida Tenório; DE SORD, Mara Regina Lemes. A formação docente para o ensino superior: impasses e perspectivas	2024	Artigo - Scielo	UFRPE

	para a contínua aprendizagem			
T22	VASCONCELOS, Clenya Ruth; ROCHA, Solange Helena Ximenes. O que Dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Brasil	2024	Artigo - Scielo	UFOPA
T23	OLIVEIRA, Wisllayne Ivellyze de; SILVA, Lélia Santiago Custódio da; SILVA, Francisco Sidomar Oliveira da; FLORES, Andrezza Santos; SANTOS, Franciele Del Vecchio dos. A Formação Continuada Pedagógica na Docência do Ensino Superior: Reflexões sobre o Lugar dos Facilitadores na Educação a Distância	2024	Artigo - Scielo	UNESP
T24	FIALHO, Lia Machado Fiuza; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques; NASCIMENTO, Vanusa Neves. Docência no Ensino Superior: quais saberes mobilizar para formar professores?	2023	Artigo - Scielo	UECE
T25	PERIN, Eloni dos Santos; FREITAS, Maria do Carmo Duarte; COELHO, Taiane Ritta. Modelo de Competência Docente Digital: Revisão Bibliométrica e de Literatura	2023	Artigo - Scielo	UFPR
T26	CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra; VIANA, Joana; RODRIGUEZ, Carla. Formação de Professores e Promoção da Competência Digital dos Seus Aprendizes: Uma Experiência em Tempos de Transição Digital	2023	Artigo - Scielo	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
T27	SCHNITMAN, Ivana Maria. Desafios Presentes na Docência do Ensino Superior em Tempos de Cultura digital: O Programa de	2023	Artigo - Scielo	UFSB

	Letramento Digital			
T28	VELOSO, Braian Garrito; SESTITO, Camila Dias de Oliveira; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; PARESCHI, Claudinei Zagui; MILL, Daniel; ROCHA, Kátia Gardênia Henriqued; CHAQUIME, Luciane Penteado. Educação híbrida e Cultura digital: reflexões sobre docência, aprendizagem e tecnologias na contemporaneidade	2023	Artigo - Scielo	UFLA, USP
T29	SARDI, Rafaela Garcia; CARVALHO, Paulo Roberto de. Docência na Educação à Distância: Processos de Subjetivação	2022	Artigo - Scielo	UEL
T30	MOURA, Stephanie Tonn Goulart; PETRI, Jéssica Taís; BIANCHI, Christine Elena; KROENKE, Adriana. Competências dos docentes no ensino superior	2021	Artigo - Scielo	Universidade Regional de Blumenau
T31	MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência Cultura digital na Base Nacional Curricular Comum	2021	Artigo - Scielo	UTFPR
T32	FERREIRA, Jacques de Lima. Cultura digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia	2020	Artigo - Scielo	UFPR
T33	BRITO, Glaucia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. Apresentação – Cultura digital e educação: desafios e possibilidades	2020	Artigo - Scielo	UFPR
T34	MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy; GRACIANI, Juliana. Competências e Funções dos Tutores Online em Educação a Distância	2020	Artigo - Scielo	PUC-SP
T35	PIMENTEL, Fernando Silvio	2020	Artigo - Scielo	Universidade

	Cavalcante; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SALES JÚNIOR, Valdick Barbosa de. Formação de professores na Cultura digital por meio da gamificação			Federal de Alagoas
T36	MÜHL, Eldon Henrique. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida	2020	Artigo - Scielo	Universidade de Passo Fundo
T37	CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Alécia Pádua. Da Docência Presencial à Docência Online: Aprendizagens de Professores Universitários na Educação a Distância	2019	Artigo - Scielo	Universidade Federal de Uberlândia
T38	MODELSKI, Daiane; CASARTELLI, Lúcia M. M. Giraffae Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas	2019	Artigo - Scielo	PUC/RS
T39	SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências Digitais na Educação: Uma Discussão Acerca do Conceito	2019	Artigo - Scielo	UFRG

Fonte: Quadro elaborado pela autora, dezembro de 2025.

Durante a etapa de leitura e organização dos dados, os trabalhos selecionados foram sistematizados a partir de categorias analíticas construídas em diálogo com os objetivos da pesquisa e com os eixos temáticos recorrentes na literatura investigada. Esse processo possibilitou identificar recorrências conceituais, aproximações teóricas, tendências investigativas e lacunas presentes nas produções analisadas, favorecendo a organização interpretativa do corpus da pesquisa. Os resultados dessa sistematização e categorização são apresentados na subseção seguinte.

2.3 – SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

A presente investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, conforme os delineamentos de Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006), que destacam o caráter descritivo, analítico e interpretativo desse tipo de estudo. Nesse contexto, a revisão sistematizada da literatura possibilitou identificar tendências investigativas, categorias analíticas, regularidades discursivas e lacunas teóricas presentes na produção científica nacional acerca da docência digital na educação superior.

O corpus da pesquisa foi constituído por teses, dissertações e artigos científicos selecionados conforme os critérios previamente definidos na revisão sistematizada da literatura. A organização e interpretação dos dados ocorreram a partir de uma leitura analítica e interpretativa das produções selecionadas, considerando os objetivos da investigação e os principais eixos temáticos recorrentes no material analisado, tais como: perspectivas da docência digital, diretrizes pedagógicas, competências digitais, trabalho coletivo e ressignificação das metodologias de ensino.

O percurso analítico desenvolveu-se mediante etapas articuladas de leitura, organização, sistematização e interpretação do corpus. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos textos e capítulos selecionados, com o objetivo de identificar aproximações temáticas, recorrências conceituais e elementos pertinentes ao problema investigado. Posteriormente, procedeu-se à organização dos estudos a partir de núcleos temáticos e categorias analíticas construídas em diálogo com o referencial teórico da pesquisa e com os objetivos da tese.

A sistematização dos dados permitiu agrupar os estudos conforme convergências conceituais, perspectivas teóricas e problemáticas investigativas relacionadas à docência digital. Tal procedimento favoreceu a identificação de regularidades discursivas, tensões conceituais e tendências emergentes presentes no campo educacional brasileiro, possibilitando compreender como a docência digital vem sendo produzida e significada no contexto contemporâneo da Cultura digital e da Educação a Distância.

Por fim, a interpretação dos resultados ocorreu de forma articulada aos fundamentos teóricos da investigação, permitindo compreender os sentidos atribuídos à docência digital nas produções analisadas, bem como suas implicações para a formação docente, para as práticas pedagógicas e para a reorganização do

trabalho educativo na educação superior. As categorias analíticas emergiram da leitura sistemática dos estudos selecionados e foram organizadas conforme apresentado no Quadro 08. Posteriormente, os dados categorizados foram sistematizados no Quadro 09.

Quadro 8 – Categorias de Análise do *Corpus*

Categoria Principal	Subcategoria	Síntese de Unidade de Registro	Identificação
Perspectivas da docência digital	Concepção, desafios	Campo em construção que exige domínio técnico, pedagógico e ético; desafios relacionados à formação e infraestrutura.	T1; T2; T13; T15; T25; T27
Diretrizes para práticas pedagógicas	Metodologias ativas	As práticas pedagógicas contemporâneas se orientam para metodologias, que privilegiam o protagonismo do aluno, a aprendizagem significativa e a inovação didática.	T15; T17; T18; T22; T24; T26; T28; T31; T33; T35; T38
Competências digitais docentes	Formação continuada	A formação continuada estruturada é fundamental para o desenvolvimento da competência digital docente e para a promoção da cidadania digital. Por meio dela, o professor pode desenvolver habilidades e competências específicas que o capacitem a enfrentar os desafios impostos pelo contexto da Educação a Distância.	T2; T4; T1
Trabalho coletivo e docência compartilhada	Colaboração, equipes	Na docência digital, o papel do professor se reconfigura em direção à colaboração, uma vez que sua atuação passa a ocorrer em conjunto com uma equipe multidisciplinar. Assim, a noção de docência compartilhada substitui o trabalho isolado por uma cultura de cooperação, baseada na corresponsabilidade, no diálogo e na construção coletiva das práticas pedagógicas.	T5; T6; T15; T16; T17; T19; T21; T22

Categoria Principal	Subcategoria	Síntese de Unidade de Registro	Identificação
Ressignificação das metodologias de ensino	Inovação, superação	A prática pedagógica, muitas vezes, tem se caracterizado pela simples transferência de métodos utilizados no ensino presencial para o ambiente virtual. Nesse sentido, a resignificação das práticas emerge como um movimento de inovação pedagógica, orientado à superação do modelo tradicional por meio da reflexão crítica, do desenvolvimento da autonomia docente e da integração significativa das tecnologias.	T2; T5; T6; T7; T9; T24; T28; T32; T33

Fonte: Quadro elaborado pela autora, setembro de 2025.

Quadro 9 – Organização dos Dados Categorizados

Categoria Principal	Frequência de Ocorrência	Corpus	Identificação
Perspectivas da docência digital	15	“Campo em reconstrução; demanda novas competências e apoio institucional.”	T1; T2; T13; T15; T16; T17; T18; T19; T20; T25; T27; T29; T33; T35; T37
Diretrizes para práticas pedagógicas	16	“Metodologias ativas”; “Protagonismo discente”; “Sala de aula ampliada”	T1; T5; T7; T9; T13; T15; T17; T18; T22; T24; T26; T28; T31; T33; T35; T38
Competências digitais docentes	12	“Competências e habilidades específicas”; “Formação continuada”; “Uso de AVA”	T1; T2; T4; T7; T8; T10; T15; T17; T18; T20; T21; T22;
Trabalho coletivo e docência compartilhada	14	“Equipe multidisciplinar”; “Colaboração docente”; “Docência compartilhada”	T5; T6; T7; T10; T13; T15; T16; T17; T19; T21; T22; T28; T33; T34;
Ressignificação das	13	“Transposição de estratégias presenciais”;	T2; T5; T6; T7; T9; T15; T17; T18;

Categoria Principal	Frequência de Ocorrência	Corpus	Identificação
metodologias de ensino		“Inovação pedagógica”; “Superação do tradicional”	T20;T24; T28; T32; T33

Fonte: Quadro elaborado pela autora, setembro de 2025.

Os dados foram organizados em quadros de categorização e interpretados à luz dos autores das pesquisas, articulando teoria e prática na docência digital. Conforme sublinhado anteriormente, a análise realizada sobre o corpus da pesquisa permitiu identificar cinco categorias principais que estruturam o fenômeno da docência digital no ensino superior a distância: perspectivas da docência digital, diretrizes para práticas pedagógicas, competências digitais docentes, trabalho coletivo e docência compartilhada e ressignificação das metodologias de ensino.

No que concerne à primeira categoria, perspectivas da docência digital, os estudos examinados revelam que a docência digital — frequentemente associada à educação mediada por tecnologias, à docência online, educação a distância ou à docência virtual — é concebida predominantemente como um campo em construção e ainda em processo de consolidação no cenário educacional brasileiro. A recorrente substituição do termo *docência digital* por expressões correlatas indica não apenas a diversidade de abordagens conceituais, mas também a ausência de um consenso terminológico e epistemológico na área.

Esse aspecto torna-se particularmente evidente ao se constatar que, dentre as trinta e nove pesquisas e artigos analisados, apenas um adota explicitamente a expressão *docência digital*. Tal constatação reforça a compreensão de que o conceito permanece em construção, demandando maior aprofundamento teórico e sistematização conceitual. A seguir, apresentam-se as principais contribuições dessas investigações, bem como o diálogo estabelecido com os autores.

Quadro 10 - Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Perspectivas da Docência Digital

Eixo Temático	Autores Relacionados	Síntese das Contribuições
Perspectivas da docência digital (concepção e desafios)	T1; T2	Campo em construção que exige domínio técnico, pedagógico e ético; desafios relacionados à formação e infraestrutura.
	T13	Define a docência digital como um processo formativo (aprendizagem <i>na</i> e <i>da</i> docência); Enfatiza a formação docente como eixo estruturante; Consolida o conceito de <i>aprendizagem da docência digital</i> .
	T7; T8	Campo em construção que demanda novas competências, apoio institucional e cuidado com a saúde docente.
	T15; T16; T17; T18; T19; T20	Campo em reconstrução, caracterizado por autoria, curadoria e mediação tecnológica. Os estudos convergem para a ideia de que a tecnologia não substitui o professor, mas reconfigura seu papel, exigindo novas competências, sensibilidade ética e capacidade de gestão dos ambientes digitais. Desafios recorrentes: formação insuficiente, sobrecarga, lacunas institucionais e resistências culturais.
	T25; T27; T29; T33	Redefine o papel docente, deslocando-o do transmissor de conhecimento para mediador de aprendizagens em rede. Apontam os impactos da pandemia na aceleração da transição tecnológica, revelando desigualdades e precarizações no trabalho docente. Destacam a necessidade de reconstrução identitária e subjetiva dos professores diante de novos cenários educacionais mediados por tecnologias.
	T35; T37	É mais do que o uso de tecnologias — ela representa uma nova forma de ser e estar docente na sociedade conectada.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, novembro de 2025.

A docência digital é compreendida pelos diferentes autores como um campo em construção, marcado pela complexidade das práticas pedagógicas mediadas por

tecnologias e pela necessidade de competências técnicas, pedagógicas, éticas e relacionais. Conceição (2024) e Pirillo (2024) destacam que o professor precisa ir além do uso instrumental das tecnologias, desenvolvendo letramento digital crítico para promover autonomia, criatividade e participação ativa dos estudantes. Marroni (2021), em diálogo com Serafim (2020), reforça a docência online como uma nova forma de ensinar e aprender, baseada na mediação tecnológica, na colaboração e na autonomia, embora ainda permeada por desafios como a precariedade da infraestrutura, a resistência docente e a insuficiência de formação pedagógica para o uso das TDIC.

Os estudos de ALICE (2024), UNIVESP (2023) e Carlos (2023) evidenciam que a docência online ressignifica o papel do professor, que deixa de ser transmissor de conteúdos e passa a mediador da aprendizagem, ainda que enfrente sobrecarga de trabalho, falta de reconhecimento institucional e fragmentação de funções na EaD. Nessa perspectiva, Perin (2023), Sardi (2022) e Schnitman (2023) apontam que a docência digital exige novas subjetividades docentes e a superação de modelos tradicionais, enquanto Pimentel et al. (2020), Santinello et al. (2020) e Carmo e Franco (2019) enfatizam a ampliação do fazer docente para além da sala de aula presencial. Em conjunto, os autores convergem ao afirmar que a docência digital implica uma transformação profunda da identidade e das práticas docentes, demandando políticas formativas e institucionais que sustentem uma atuação crítica, colaborativa e inovadora.

Entre as pesquisas mapeadas, apenas o trabalho de Roza (2019) empregou explicitamente a expressão docência digital, constituindo-se como um marco no campo das pesquisas brasileiras ao consolidar esse conceito como um processo formativo construído ao longo da trajetória profissional docente. A autora compreende a docência digital a partir da articulação entre os saberes pedagógicos, tecnológicos e do conteúdo, fundamentados no modelo TPACK, e destaca o *Blended Learning* como estratégia pedagógica capaz de potencializar a aprendizagem da docência e a produção compartilhada de novas pedagogias no contexto da Cultura digital.

A partir dessa definição, a contribuição de Roza (2019) centra-se na compreensão da aprendizagem na/da docência digital, enfatizando os percursos formativos, as experiências docentes e o desenvolvimento dos saberes

pedagógico-tecnológicos necessários à integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma abordagem que privilegia a formação docente como eixo estruturante da docência digital, compreendida como um movimento contínuo de construção profissional em contextos híbridos e colaborativos.

A presente tese dialoga diretamente com essa perspectiva, ao reconhecer a relevância da aprendizagem da docência digital e a importância do TPACK e do B-Learning como elementos constitutivos desse processo. Contudo, avança conceitualmente ao deslocar o foco analítico da formação docente para a docência digital como constructo em consolidação, compreendida não apenas como um conjunto de saberes ou competências, mas como um princípio organizador das práticas educativas mediadas por tecnologias digitais, no contexto da *Infosfera*.

Diferentemente das abordagens que se concentram prioritariamente nos percursos formativos dos professores, esta pesquisa investiga de que modo a docência digital é compreendida nas pesquisas educacionais, especialmente nos contextos de Educação a Distância e ensino híbrido. Nessa direção, problematiza-se a recorrente transposição de metodologias tradicionais do ensino presencial para os ambientes virtuais, prática que, muitas vezes, mantém lógicas transmissivas e limita as potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais. Assim, a docência digital é compreendida como um movimento de ruptura e superação do modelo tradicional de ensino, exigindo a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, interativas e centradas na aprendizagem.

Outro avanço teórico da presente tese reside na ampliação do conceito de docência digital para além da dimensão formativa, incorporando aspectos relacionados à organização do trabalho docente, à atuação coletiva e interdisciplinar, às condições institucionais e às responsabilidades pedagógicas e éticas implicadas no uso das tecnologias. Ao considerar esses elementos, a docência digital é concebida como um fenômeno educacional complexo, atravessado por dimensões pedagógicas, organizacionais, éticas e epistemológicas, que demandam novas racionalidades para o planejamento, a mediação e a avaliação do ensino.

Dessa forma, enquanto Roza (2019) contribui para a compreensão da aprendizagem da docência digital a partir do B-Learning e do TPACK, com foco na formação docente, a presente tese avança ao afirmar a docência digital como um

constructo emergente, capaz de ressignificar metodologias de ensino, redefinir os papéis docentes e reconfigurar tempos, espaços e práticas educativas nos ambientes mediados por tecnologias digitais. Essa perspectiva reforça a docência digital como um campo em construção, cuja consolidação requer não apenas a formação dos professores, mas também a transformação das práticas pedagógicas e das concepções/diretrizes que sustentam o ensinar e o aprender na Cultura digital.

No que se refere à segunda categoria, diretrizes para práticas pedagógicas, a análise mostra que as práticas pedagógicas inovadoras, especialmente as metodologias ativas, são apontadas como caminhos fundamentais para promover o engajamento e a autonomia dos estudantes.

Quadro 11 - Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Diretrizes para práticas pedagógicas

Eixo Temático	Autores Relacionados	Síntese das Contribuições
Diretrizes para práticas pedagógicas (metodologias ativas)	T1; T5	Uso de TDIC e metodologias ativas para promover protagonismo discente, interação e aprendizagem significativa.
	T7; T13; T14	Ênfase na aprendizagem ativa, uso do B-Learning e foco no aluno; necessidade de transição de práticas tradicionais para inovadoras.
	T15; T17; T18; T22; T24	As metodologias ativas aparecem como estratégias de engajamento, autoria e protagonismo discente, articuladas a práticas colaborativas e à educação aberta. Os autores defendem o uso de projetos, curadorias digitais, letramento midiático e aprendizagem híbrida como alternativas às metodologias tradicionais. Há ênfase em uma docência reflexiva, crítica e contextualizada, que supere o uso meramente instrumental das TDIC.
	T26; T28; T31	As pesquisas reforçam que a inovação pedagógica passa pelo uso intencional e crítico das metodologias ativas (aprendizagem colaborativa, experimentação, resolução de problemas). A docência digital deve ser contextualizada e centrada no aluno, e não tecnicista.

Eixo Temático	Autores Relacionados	Síntese das Contribuições
		Defende-se a integração entre tecnologia, metodologia e aprendizagem significativa, e uma leitura crítica das políticas curriculares (como a BNCC), que ainda apresentam vieses instrumentais.
	T35; T38	As práticas pedagógicas contemporâneas se orientam para metodologias ativas, que privilegiam o protagonismo do aluno, a aprendizagem significativa e a inovação didática.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, novembro de 2025.

Os textos destacam a importância de estratégias que valorizem o protagonismo discente e a aprendizagem significativa, superando modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdo.

As discussões sobre as diretrizes para práticas pedagógicas na docência digital convergem para a centralidade das metodologias ativas como eixo estruturante da formação contemporânea. Maieski (2024) destaca que essas metodologias reposicionam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, enquanto o professor assume o papel de mediador e facilitador, superando o modelo tradicional conteudista. Nesse sentido, o uso das TDIC torna-se essencial para promover a aprendizagem colaborativa, a autonomia e a interação entre os pares.

Corroborando essa perspectiva, Marroni (2021) argumenta que a adoção de metodologias centradas no estudante — como a sala de aula invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL) — favorece a autoria e o engajamento discente. No entanto, o autor também ressalta que tais práticas enfrentam desafios significativos relacionados à infraestrutura institucional e à formação pedagógica dos docentes. Essa preocupação é compartilhada por Silva (2018) e Roza (2019), que consideram o modelo *Blended Learning*, ou ensino híbrido, uma alternativa promissora para a docência digital, desde que acompanhado de planejamento intencional e de reflexão crítica sobre o uso das tecnologias.

Em convergência com essas análises, o curso da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP, 2023) propõe uma estrutura formativa baseada em mediação dialógica, avaliação formativa, aprendizagem colaborativa e design educacional. Entretanto, a própria experiência da instituição evidencia que a incorporação das metodologias ativas ainda ocorre de forma superficial, em razão da ausência de formação teórica consistente e de uma cultura pedagógica centrada no professor. Essa crítica ecoa nas reflexões de Anastasiou (2014), que defende a necessidade de uma intencionalidade curricular orientada pela experimentação e pela reflexão crítica, destacando o papel do docente como agente transformador e não como mero executor de técnicas.

A discussão amplia-se quando se considera a dimensão ética e crítica da docência digital. Para Marroni (2021) e Maieski (2024), o simples uso de ferramentas tecnológicas não garante inovação pedagógica; é necessário que o professor desenvolva um olhar reflexivo sobre as práticas, compreendendo o digital como espaço de construção coletiva do conhecimento. Essa compreensão é reforçada por Modelski et al. (2019), que alertam para o risco de reducionismos tecnicistas e defendem a importância de um planejamento pedagógico intencional e contextualizado.

A convergência entre autores indica que a Educação Híbrida (EH) e as metodologias ativas constituem caminhos complementares para a promoção de aprendizagens significativas. Pimentel et al. (2020) e Santinello et al. (2020) destacam que estratégias como a gamificação e o ensino híbrido favorecem o engajamento, a autonomia e a motivação discente, ampliando as possibilidades de aprendizagem ativa. Por outro lado, Maieski (2024) e Silva (2018) enfatizam que a efetividade dessas metodologias depende da criação de ambientes flexíveis e colaborativos, nos quais o estudante possa exercer autoria e protagonismo.

Nesse diálogo, percebe-se uma tensão entre inovação e tradição. Enquanto Anastasiou (2014) defende a abertura à experimentação e à mudança curricular, Marroni (2021) alerta para a necessidade de formação continuada dos professores, de modo que as metodologias ativas não sejam aplicadas de forma meramente instrumental. Essa preocupação também se reflete nas críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja proposta de desenvolver a “Competência Cultura digital” é considerada por alguns autores excessivamente técnica. Inspirados nas

obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani, tais pesquisadores defendem uma abordagem crítico-reflexiva das tecnologias, que valorize o diálogo, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento.

Diante desse panorama, as diretrizes propostas pelos autores convergem em alguns pontos essenciais, tais como: promover espaços de aprendizagem híbridos que articulem dimensões presenciais e virtuais; incorporar jogos, desafios e narrativas (gamificação) como estratégias de engajamento; valorizar metodologias de projetos e problemas reais; e planejar atividades que estimulem o diálogo, a autoria e a reflexão crítica.

Em síntese, as práticas pedagógicas contemporâneas devem transcender o uso técnico das tecnologias e fundamentar-se em princípios de criticidade, colaboração e emancipação, conforme defendem Maieski (2024), Marroni (2021), Modelski et al. (2019) e Anastasiou (2014).

Essas orientações evidenciam que a efetivação de tais práticas está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento de competências digitais docentes, aspecto que fundamenta e justifica a discussão da categoria seguinte. A categoria das competências digitais docentes aparece como central para a atuação na EaD, no ensino superior, no contexto da Cultura digital e da *Infosfera*.

Quadro 12 - Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Competências digitais docentes

Eixo Temático	Autores Relacionados	Síntese das Contribuições
Competências digitais docentes (formação continuada)	T2; T4; T1	Formação continuada estruturada é essencial para o desenvolvimento da competência digital docente e da cidadania digital.
	T7; T8; T10;	Formação continuada é essencial; modelos TPACK, DigCompEdu e SECI orientam o desenvolvimento da competência digital docente.
	T17; T15; T18; T20; T21; T22	A formação continuada é entendida como dimensão permanente do exercício profissional. Os estudos indicam que as competências digitais devem integrar saberes técnicos, pedagógicos, políticos e éticos. A autoformação e a aprendizagem colaborativa emergem como caminhos para o desenvolvimento docente. A necessidade

Eixo Temático	Autores Relacionados	Síntese das Contribuições
		de políticas institucionais estruturadas é consenso, superando ações isoladas e episódicas.
	T25; T26; T27; T34	As competências digitais docentes são compreendidas de forma ampla e multidimensional, englobando aspectos técnicos, pedagógicos, comunicacionais, socioafetivos e éticos. Os estudos ressaltam que a formação continuada deve ser contínua, prática e colaborativa, permitindo ao professor avaliar criticamente as tecnologias e usá-las de modo criativo. Modelos como DigCompEdu e programas institucionais (como o PLDD/UFSB) são exemplos de referenciais formativos integradores.
	T38; T39	A formação docente na cultura digital requer o desenvolvimento de competências digitais integradas — cognitivas, técnicas, éticas e pedagógicas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, novembro de 2025.

A discussão sobre as competências digitais docentes revela um consenso entre diferentes pesquisadores de que o desenvolvimento dessas habilidades é um processo contínuo e imprescindível à docência contemporânea. Lameza (2024) observa que formações estruturadas com base em modelos como o DigCompEdu promovem um avanço significativo no nível de proficiência digital de tutores e professores. Em diálogo com essa perspectiva, Conceição (2024) amplia o debate ao afirmar que a formação docente não deve se restringir ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas incorporar também dimensões éticas, políticas e sociais, promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica e a inclusão digital dos estudantes.

Convergindo sob essa ótica, Marroni (2021) defende que o equilíbrio entre os saberes tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, conforme proposto nos modelos DigCompEdu e TPACK, é fundamental para que o professor atue de forma crítica e autônoma nos ambientes digitais. A autora sustenta que a competência digital docente se constrói pela integração desses saberes, o que requer formação continuada e contextualizada. Piontkewicz (2022) complementa essa visão ao

ênfatizar que a formação precisa ocorrer de modo regular e sistemático, tanto em contextos formais quanto informais, e ser sustentada por redes colaborativas e equipes interdisciplinares.

Roza (2019) e Serafim (2020) reforçam essa compreensão ao considerar o desenvolvimento da competência digital como um processo em desenvolvimento, colaborativo e situado, no qual o professor aprende na interação com outros docentes e com os próprios estudantes. Para esses autores, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) deve ser orientado por princípios éticos e críticos, evitando abordagens meramente instrumentais.

Essa concepção dialoga com os apontamentos de Alice (2024) e da Univesp (2023), que compreendem as competências digitais como um conjunto integrado de saberes pedagógicos, técnicos e éticos, necessários para o planejamento, mediação e avaliação das práticas educativas mediadas por tecnologias. Salvador e Sordi (2024) concordam, mas advertem que a consolidação dessas competências depende da implementação de políticas institucionais permanentes de formação, já que ações isoladas não garantem transformações estruturais no campo educacional.

Nóvoa (2011) amplia o debate ao situar a formação continuada como um espaço de reconstrução identitária docente. Para eles, o professor, ao se envolver em processos formativos digitais, reafirma-se como sujeito aprendente, capaz de autoformação e de colaboração com seus pares. Essa visão aproxima-se da noção de profissionalização reflexiva, na qual o desenvolvimento das competências digitais é inseparável da construção da identidade profissional e do compromisso com uma educação transformadora.

Perin et al. (2023) contribuem para essa discussão ao propor um modelo de seis categorias de competências digitais — manuseio de ferramentas, comunicação, ensino, autodesenvolvimento, consciência sociocultural e inovação pedagógica — que articulam dimensões técnicas e humanas da docência digital. Essa proposta encontra ressonância nos estudos de Behar e Silva (2019), que definem as competências digitais docentes como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários para o uso crítico, criativo e ético das TDIC. Para esses autores, tais competências não se restringem ao domínio tecnológico, mas envolvem a capacidade de refletir sobre os impactos sociais e pedagógicos da tecnologia na educação.

Modelski et al. (2019), por sua vez, destacam que o desenvolvimento das competências digitais requer espaços de experimentação e troca de experiências, nos quais o docente possa explorar novas metodologias e refletir sobre sua prática. Essa ênfase na experimentação prática aproxima-se da perspectiva de Marroni (2021) e Conceição (2024), que veem na prática pedagógica reflexiva o terreno fértil para o aprimoramento das competências digitais.

Ao considerar essas contribuições, observa-se uma convergência teórica entre os autores quanto à necessidade de formações colaborativas e continuadas, que promovam a coautoria docente e a integração entre tecnologia, didática e pedagogia crítica. Além disso, experiências institucionais como o Plano de Ação para a Transição Digital, em Portugal, e o Programa de Literacia Digital Docente (PLDD), no Brasil, demonstram, segundo Perin et al. (2023), que o diagnóstico inicial e a experimentação ativa são estratégias eficazes para a consolidação das competências digitais docentes.

Dessa forma, o diálogo entre os autores evidencia que o desenvolvimento das competências digitais docentes ultrapassa o domínio instrumental e se configura como um processo ético, crítico, colaborativo e emancipador. Trata-se de uma prática formativa que integra saberes e valores, reconhecendo o professor como protagonista na construção de uma educação inovadora, inclusiva e socialmente comprometida. Enfim, quanto ao desenvolvimento de habilidades específicas, como o domínio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a mediação pedagógica e a formação continuada, estas, são essenciais para enfrentar os desafios impostos pela Cultura digital.

A quarta categoria, trabalho coletivo e docência compartilhada, explicita que a docência digital é marcada pela colaboração e pelo trabalho em equipe multidisciplinar.

Quadro 13 - Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Trabalho coletivo e docência compartilhada

Eixo Temático	Autores Relacionados	Síntese das Contribuições
Trabalho coletivo e docência compartilhada (Colaboração, Equipes)	T5; T6	Enfatizam a importância da colaboração entre docentes e estudantes, construção de identidades e saberes de forma coletiva.
	T13; T7; T10	A colaboração entre pares e a inteligência coletiva sustentam a aprendizagem e a inovação docente.
	T15; T16; T17; T19; T21; T22	A docência digital demanda cooperação e redes de aprendizagem entre professores, tutores e gestores. Os autores evidenciam o trabalho colaborativo como eixo da inovação: construir materiais, compartilhar saberes e refletir em conjunto potencializa a aprendizagem docente. A noção de docência compartilhada substitui o isolamento individual por uma cultura de equipe, amparada na corresponsabilidade e no diálogo.
	T28; T33; T34	A docência digital é concebida como trabalho coletivo e interprofissional, que demanda colaboração entre docentes, tutores e equipes técnicas. Essa prática coletiva fortalece a aprendizagem em rede, o apoio mútuo e a construção compartilhada de saberes pedagógicos. Os autores destacam a importância de estruturas institucionais colaborativas para sustentar a inovação e a qualidade da EaD e do ensino híbrido.
	T37; T38	Os trabalhos enfatizam a colaboração como pilar da docência digital. Carmo & Franco (2019) introduzem o conceito de polidocência, no qual a docência é exercida de forma compartilhada entre diferentes profissionais (conteudista, tutor, designer instrucional), exigindo comunicação e corresponsabilidade. Modelski et al. (2019) apontam que o trabalho colaborativo entre pares fortalece o desenvolvimento profissional e permite que docentes aprendam uns com os outros, criando comunidades de prática voltadas à inovação pedagógica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, novembro de 2025.

A docência contemporânea vem se configurando como um espaço de construção coletiva, no qual o conhecimento e a identidade profissional se formam a partir das interações entre pares e das experiências institucionais compartilhadas.

Lupia (2024) destaca que a formação coletiva e a construção colaborativa da profissionalidade docente são dimensões fundamentais para a consolidação da docência universitária. Para a autora, a identidade docente é processual e relacional, sendo continuamente construída no diálogo com colegas, estudantes e com o contexto institucional em que o professor atua.

Essa perspectiva dialoga com Roza (2019), que ao discutir o conceito de *inteligência coletiva* proposto por Lévy e Jenkins, amplia a compreensão da docência como prática social e cooperativa. Para Roza, o trabalho em grupo e a cultura participativa promovem uma aprendizagem compartilhada que ultrapassa o domínio técnico e se aproxima de uma pedagogia colaborativa voltada à inovação. Essa ideia encontra ressonância em Marroni (2021), que enfatiza o valor das formações internas e das trocas de saberes entre docentes como estratégias potentes de fortalecimento das comunidades de prática e do sentimento de pertencimento profissional.

Piontkewicz (2022) complementa essa discussão ao afirmar que a colaboração inter e multidisciplinar não apenas enriquece o processo formativo, mas também amplia o alcance das competências digitais docentes, tornando-se um eixo estruturante da inovação educacional. O autor reforça que o trabalho colaborativo proporciona ao professor transitar entre diferentes áreas de conhecimento e construir soluções pedagógicas mais criativas e contextualizadas.

De modo convergente, Clesar (2022) e Carlos (2023) analisam o impacto da colaboração docente durante e após a pandemia, destacando que esse período intensificou o compartilhamento de práticas e a criação de redes de apoio entre educadores. Para esses autores, as experiências emergenciais de ensino remoto romperam com o individualismo historicamente presente na profissão docente e favoreceram o surgimento de comunidades de coautoria pedagógica. Assim, a colaboração assume um papel central na sustentabilidade das práticas educativas e na reconstrução do sentido coletivo do trabalho docente.

Essa ideia de uma docência sustentada pelo trabalho em equipe também é explorada por Carmo e Franco (2019), ao proporem o conceito de *polidocência*. Os autores argumentam que, no contexto da Educação a Distância e da docência digital, o trabalho docente é necessariamente compartilhado entre diferentes profissionais — professor-conteudista, tutor, designer instrucional e técnico de

suporte —, o que exige comunicação efetiva, competências colaborativas e corresponsabilidade.

Em consonância, Modelski et al. (2019) interpretam a colaboração não apenas como uma prática pedagógica, mas como uma estratégia formativa, sustentada em grupos de estudo, redes docentes e comunidades de prática que fortalecem a aprendizagem entre pares. Essa dimensão formativa da colaboração ecoa o pensamento de Lupia (2024) e Roza (2019) ao enfatizar que a troca entre docentes é um processo contínuo de (re)construção do saber e de transformação da própria identidade profissional.

Desse modo, os diferentes autores convergem na compreensão de que o trabalho coletivo e a docência compartilhada são dimensões essenciais da docência digital e da educação contemporânea. Ao articular saberes, experiências e práticas, o docente se torna parte de uma rede de coautores, capaz de promover inovação, inclusão e sustentabilidade nas ações educativas. A colaboração, portanto, não é apenas um recurso metodológico, mas um princípio ético e epistemológico que redefine o papel do professor na sociedade conectada e em constante transformação. Os textos analisados apontam para a superação da centralidade do professor, destacando a importância da atuação colaborativa e da docência compartilhada como dimensões constitutivas da prática docente digital.

Por fim, a análise evidencia que a transposição de estratégias presenciais para o ambiente virtual exige uma ressignificação das metodologias de ensino.

Quadro 14 - Síntese de Análise dos Textos - Eixo Temático: Ressignificação das metodologias de ensino

Eixo Temático	Autores Relacionados	Síntese das Contribuições
Ressignificação das metodologias de ensino (inovação e superação)	T2; T5; T6	Ressignificação como movimento de inovação pedagógica; superação do ensino tradicional por meio da reflexão, autonomia e integração tecnológica.
	T7; T13; T14	Inovação pedagógica implica mudar o papel docente, adotando posturas mediadoras e experimentais, alinhadas à cultura digital.
	T15; T17; T18; T20; T24	Os autores convergem na ideia de que a inovação pedagógica não se resume ao

Eixo Temático	Autores Relacionados	Síntese das Contribuições
		uso de tecnologias, mas à transformação da prática docente. Ressignificar significa reinterpretar o ensino como espaço de criação, autoria e emancipação. A docência se torna mais colaborativa, flexível e interativa, inspirada em concepções freirianas e na pedagogia crítica. A superação de modelos tradicionais ocorre por meio de novas linguagens, metodologias e modos de relação com o saber.
	T28; T31; T32; T33	A cultura digital exige ressignificar as metodologias de ensino, superando o ensino tradicional. A inovação é entendida como processo reflexivo, crítico e social, não apenas técnico. A docência deve promover autonomia, criatividade e pensamento crítico, articulando-se a práticas sociais e à realidade do aluno. As tecnologias são vistas como meios de emancipação e inclusão, quando orientadas por princípios freirianos e ético-políticos.
	T35; T38; T39	A ressignificação metodológica é um movimento de inovação pedagógica que requer reflexão crítica e abertura à mudança.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, novembro de 2025.

O debate sobre a ressignificação das metodologias de ensino revela um movimento coletivo de transformação da prática docente que vai além da simples adoção de tecnologias. Conforme observam Conceição (2024) e Maieski (2024), a inovação pedagógica não se restringe ao uso de ferramentas digitais, mas implica um uso crítico, criativo e reflexivo das TDIC, capaz de romper com métodos tradicionais e de promover o protagonismo discente. Nessa mesma direção, Lupia (2024) amplia o debate ao destacar que o verdadeiro potencial transformador da docência digital reside na revisão das experiências formativas e na legitimação do professor como sujeito autônomo, reflexivo e criador de novos sentidos para a prática pedagógica.

Essa compreensão é compartilhada por Roza (2019), que argumenta que a inovação não deve ser entendida apenas como introdução de tecnologias, mas como uma mudança de mentalidade e de paradigmas pedagógicos. Marroni (2021) dialoga com essa perspectiva ao afirmar que a formação docente deve estimular a reflexão crítica, a autonomia e a experimentação, criando condições para que o professor se torne um mediador e designer de experiências de aprendizagem. De modo complementar, Silva (2018) demonstra, por meio de suas análises sobre o *blended learning* e as metodologias ativas, que a integração das TDIC pode contribuir significativamente para a superação do ensino passivo e a promoção de aprendizagens mais significativas e participativas.

Ao colocar esses autores em diálogo, observa-se que há consenso de que a inovação pedagógica demanda uma profunda ressignificação da prática docente. Mais do que adotar tecnologias, trata-se de redefinir o papel do professor e construir práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e emancipatórias. Essa ideia se alinha à pedagogia freiriana, na medida em que o professor assume o papel de mediador do conhecimento, promovendo uma educação dialógica, crítica e libertadora. Nesse sentido, Fialho et al. (2023) reforçam que a inovação pedagógica implica uma articulação entre os saberes técnico, político e prático, o que amplia a compreensão da docência digital como uma ação integrada e contextualizada.

A Cultura digital, conforme apontam os autores analisados, reconfigura as relações entre ensino, aprendizagem e tecnologia, exigindo que a escola e a universidade repensem suas práticas e estruturas. Para Pimentel et al. (2020), esse processo pode ser compreendido como um movimento de “ação-reflexão-ação”, em que o professor adota uma postura investigativa e constrói conhecimento a partir de sua própria prática. Behar e Silva (2019), em consonância com Modelski et al. (2019), argumentam que inovar significa mudar o paradigma educativo, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem e integrando as TDIC de forma ética, criativa e situada.

Esse entendimento dialoga com a reflexão de Blanco (1995, apud Pimentel et al., 2020), para quem a inovação pedagógica exige atitude crítica e abertura à mudança, ou seja, não se trata apenas de incorporar novas ferramentas, mas de repensar o paradigma educacional, o papel docente e a centralidade do estudante. Assim, a ressignificação das metodologias de ensino envolve superar práticas

transmissivas e promover experiências colaborativas, criativas e contextualizadas, sustentadas por uma fluência digital consciente e por uma reflexão pedagógica contínua.

Dessa forma, os autores convergem ao compreender a inovação como processo e não produto, situando-a na perspectiva de uma mudança cultural e pedagógica que reconhece a tecnologia como prática social e formativa. O diálogo entre as contribuições analisadas mostra que a inovação, para ser autêntica, precisa unir tecnologia, pedagogia e criticidade, reafirmando o compromisso ético e emancipador da docência na contemporaneidade.

2.4 SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS

A análise interpretativa dos estudos selecionados permitiu compreender que a docência digital se constitui como um constructo emergente, complexo e ainda em processo de consolidação no cenário educacional brasileiro. As categorias analisadas — perspectivas da docência digital; diretrizes para práticas pedagógicas; competências digitais docentes; trabalho coletivo e docência compartilhada; e ressignificação das metodologias de ensino — articulam-se de forma orgânica e revelam movimentos convergentes de transformação da docência, impulsionados pela Cultura digital e pela intensificação do uso das tecnologias nos processos educativos, especialmente na Educação a Distância e no ensino híbrido.

No que se refere às perspectivas da docência digital, os estudos analisados demonstram que não há consenso terminológico ou epistemológico consolidado, o que se expressa na recorrente utilização de termos como docência online, docência virtual, educação mediada por tecnologias ou EaD em substituição à expressão docência digital. O fato de apenas uma das pesquisas mapeadas empregar explicitamente esse termo reforça a compreensão de que se trata de um conceito em construção, cuja delimitação teórica ainda demanda aprofundamento e sistematização. Entretanto, apesar dessa diversidade conceitual, observa-se uma convergência quanto à compreensão da docência digital como um fenômeno que ultrapassa o uso instrumental das tecnologias, envolvendo dimensões pedagógicas, éticas, relacionais e organizacionais.

Os autores analisados compreendem a docência digital como uma prática marcada pela mediação pedagógica, pela interação e pela necessidade de desenvolvimento de competências que integrem saberes tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo. Há um reconhecimento de que o papel do professor se transforma significativamente, deslocando-se da centralidade na transmissão de conteúdos para uma atuação como mediador, designer de experiências de aprendizagem e articulador de processos colaborativos. Essa transformação, contudo, não ocorre sem tensões, sendo apontados desafios relacionados à precarização do trabalho docente, à sobrecarga de funções, à fragmentação da atuação profissional na EaD e à insuficiência de políticas institucionais de formação e valorização docente.

Nessa perspectiva, destaca-se a contribuição de Roza (2019), que consolida a docência digital como um processo formativo construído ao longo da trajetória profissional, fundamentado na articulação entre os saberes pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo, a partir do modelo TPACK, e potencializado pelo *Blended Learning*. Essa perspectiva oferece um importante aporte teórico ao compreender a aprendizagem na/da docência digital como um movimento contínuo, colaborativo e situado. A presente tese dialoga diretamente com essa abordagem, mas avança ao deslocar o foco da formação docente para a docência digital como constructo em consolidação, entendido como princípio organizador das práticas educativas mediadas por tecnologias. Assim, a docência digital é concebida não apenas como um conjunto de saberes ou competências, mas como um movimento de ruptura com modelos tradicionais de ensino e de ressignificação das metodologias, dos tempos, dos espaços e das relações pedagógicas.

A segunda categoria, diretrizes para práticas pedagógicas, evidencia que a inovação pedagógica na docência digital está fortemente associada à adoção de metodologias ativas e à Educação Híbrida como estratégias capazes de promover o protagonismo discente, a autonomia e a aprendizagem significativa. Os autores convergem ao afirmar que práticas centradas no estudante como a sala de aula invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Aprendizagem Baseada em Equipes e a gamificação constituem caminhos potentes para superar o modelo transmissivo e conteudista ainda predominante em muitos contextos educacionais.

Entretanto, a análise revela que a incorporação dessas metodologias, muitas vezes, ocorre de forma superficial e instrumental, desprovida de intencionalidade pedagógica e de fundamentação teórica consistente. Essa constatação aponta para uma tensão permanente entre inovação e tradição, na qual práticas consideradas inovadoras acabam reproduzindo lógicas tradicionais quando não acompanhadas de reflexão crítica e de planejamento pedagógico contextualizado. Diante desse cenário, os autores enfatizam que o uso das tecnologias, por si só, não garante inovação, sendo imprescindível compreender o digital como espaço de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento da criticidade.

As diretrizes identificadas nos estudos analisados convergem para a necessidade de ambientes de aprendizagem flexíveis, híbridos e colaborativos, que articulem dimensões presenciais e virtuais, valorizem o diálogo, a autoria e a resolução de problemas reais, e promovam avaliações formativas e processuais. Essas orientações reforçam a compreensão de que a docência digital exige uma mudança de paradigma pedagógico, sustentada por princípios de emancipação, colaboração e ética, em consonância com perspectivas críticas da educação.

A terceira categoria, competências digitais docentes, aparece como eixo estruturante da docência digital e como condição fundamental para a efetivação das práticas pedagógicas propostas. Os estudos analisados revelam um consenso de que o desenvolvimento das competências digitais docentes é um processo contínuo, situado e colaborativo, que ultrapassa o domínio técnico das ferramentas e envolve dimensões pedagógicas, éticas, políticas e socioculturais. Modelos como o DigCompEdu e o TPACK são amplamente reconhecidos como referenciais importantes, na medida em que articulam diferentes saberes necessários à atuação docente em contextos digitais.

Os autores destacam que a competência digital docente se constrói na prática, na experimentação e na reflexão sobre a ação pedagógica, sendo indissociável da formação continuada e da construção da identidade profissional. A formação docente é compreendida como um espaço de reconstrução identitária, no qual o professor se reconhece como sujeito aprendente, capaz de autoformação, colaboração e inovação. Nesse sentido, as competências digitais são entendidas como um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem

ao docente planejar, mediar e avaliar processos de ensino e aprendizagem de forma crítica, criativa e ética.

A análise evidencia ainda que a consolidação dessas competências depende de políticas institucionais permanentes de formação, sustentadas por diagnósticos iniciais, acompanhamento contínuo e criação de espaços de experimentação e troca de experiências. A ausência dessas políticas tende a limitar as transformações pedagógicas, reforçando práticas isoladas e pouco sustentáveis. Assim, o desenvolvimento das competências digitais docentes emerge como um processo ético, colaborativo e emancipador, que reconhece o professor como protagonista da inovação educacional.

A quarta categoria, trabalho coletivo e docência compartilhada, revela que a docência digital se constitui, fundamentalmente, como uma prática colaborativa e relacional. Os estudos analisados apontam para a superação do individualismo historicamente associado à profissão docente, destacando a importância das comunidades de prática, das redes de colaboração e das equipes multidisciplinares na construção do conhecimento e da identidade profissional. A colaboração é compreendida não apenas como estratégia metodológica, mas como princípio ético e epistemológico que redefine o sentido do trabalho docente na contemporaneidade.

No contexto da EaD, essa colaboração se materializa de forma mais explícita por meio da polidocência, na qual diferentes profissionais compartilham responsabilidades pedagógicas e técnicas. Essa configuração exige comunicação efetiva, corresponsabilidade e desenvolvimento de competências colaborativas, ao mesmo tempo em que tensiona as condições de trabalho e o reconhecimento institucional dos docentes. A análise evidencia que o trabalho coletivo potencializa a inovação pedagógica, amplia o repertório de práticas e fortalece o sentimento de pertencimento e de profissionalidade docente.

Por fim, a categoria ressignificação das metodologias de ensino sintetiza e articula as demais categorias, evidenciando que a docência digital implica uma transformação profunda da prática pedagógica. Os autores convergem ao afirmar que inovar não significa apenas incorporar tecnologias, mas repensar paradigmas, redefinir o papel do professor e deslocar o foco do ensino para a aprendizagem. A inovação pedagógica é compreendida como processo, sustentado por uma postura investigativa, reflexiva e crítica, em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação.

A ressignificação das metodologias de ensino exige romper com práticas transmissivas e promover experiências de aprendizagem interativas, colaborativas e contextualizadas, alinhadas à Cultura digital e às demandas sociais contemporâneas. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia freiriana ao reafirmar o compromisso ético, político e emancipador da docência, reconhecendo a tecnologia como prática social e formativa.

Em síntese, os resultados sustentam a tese de que a docência digital se configura como um constructo emergente, capaz de ressignificar metodologias de ensino, redefinir papéis docentes e reconfigurar os processos educativos em contextos mediados por tecnologias digitais. Sua consolidação requer não apenas o desenvolvimento de competências digitais docentes, mas também a transformação das práticas pedagógicas, das políticas institucionais e das concepções que orientam o ensinar e o aprender na Cultura digital e no espaço da *Infosfera*.

Essa compreensão reafirma a docência digital como um campo em construção, cuja potência reside na articulação entre tecnologia, pedagogia, criticidade e trabalho coletivo, elementos centrais para a construção de uma educação inovadora, inclusiva e socialmente comprometida.

Não menos importante, a revisão sistematizada da literatura revelou que os estudos sobre docência digital concentram-se predominantemente nas práticas de ensino mediadas por tecnologias, evidenciando uma lacuna relacionada à compreensão da docência universitária em sua dimensão ampliada, que envolve a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Diante do exposto, torna-se imprescindível analisar de que modo as legislações e as políticas educacionais brasileiras reconhecem, normatizam e sustentam essa concepção de docência, aspecto que orienta a discussão desenvolvida no Capítulo 3.

3. DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: OS MARCOS NORMATIVOS E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O sentido republicano da educação superior no Brasil foi marcado por muitos tensionamentos e disputas políticas que imprimiram avanços no ordenamento jurídico nem sempre concretizados no que tange ao acesso, à permanência e à qualidade neste nível de ensino. Ainda que a história da educação brasileira seja marcada pela centralização do ensino superior em detrimento à educação básica (delegada às províncias), esse processo atendia a interesses específicos da Coroa Portuguesa e não representava, no século XIX, um projeto de nação.

Da mesma forma, para compreender o tripé ensino, pesquisa e extensão como princípio constitutivo da universidade brasileira, é fundamental inseri-lo na construção histórica e normativa deste nível de ensino. Para Fávero (2006), a universidade, no Brasil, é marcada por processos de descontinuidade e de grande assimetria entre as instituições e entes federados, principalmente em relação a articulação ensino, pesquisa e extensão.

Para a autora, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), a universidade brasileira constitui-se tardiamente e por meio de um processo que, durante longo período, privilegiou a agregação de faculdades isoladas, com posterior reorganização segundo modelos administrativos e acadêmicos distintos. Ao reconstruir esse percurso, especialmente no artigo denominado “A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968”, Fávero (2006) nos mostra que a criação de universidades no Brasil foi sucessivamente adiada até 1920 e que a Reforma de Francisco Campos, em 1931, imprimiu direção centralizadora ao sistema, ao passo que a Reforma Universitária de 1968 reorganizou radicalmente a vida acadêmica segundo uma racionalidade departamental e tecnocrática. Nas palavras da autora:

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a

implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal. (FÁVERO, 2006, p.34).

A partir dessa compreensão, importa ainda salientar o alerta tão bem sinalizado pelo sociólogo Florestan Fernandes ao analisar a conjuntura da época que contava com forte mobilização estudantil. Para Fernandes (1974), essa mobilização foi a responsável pela criação de um Grupo de Trabalho, oficialmente instituído, com a tarefa de tentar resolver a crise da Universidade. Inobstante os avanços conquistados pelo Grupo de Trabalho, o sociólogo é peremptório ao declarar que:

(...) o relatório contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem. Se a questão fosse de avanço 'abstrato' e 'teórico' ou verbal, os que participam dos movimentos pela reforma universitária poderiam estar contentes e ensarilhar suas armas. Entretanto, o avanço "abstrato" e "teórico" esgota-se [...] como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado (FERNANDES, 1974, p.4 e 5).

Essa aparente contradição, cujo avanço se reflete em documentos legais e na produção científica da área, mas encontra barreiras em sua implementação, nada mais é do que uma estratégia política de setores conservadores da sociedade que se veem compelidos a assumir o controle dos processos de modernização cultural e de inovação institucional, sob pena de perderem o poder na definição dos rumos da universidade brasileira. (FERNANDES, 1974)

Portanto, conclui o sociólogo que a despeito dos esforços de vários segmentos da sociedade, incluindo docentes e estudantes do ensino superior, o que prevalece é a preservação do monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras, sem o avanço efetivo na solução dos problemas. (FERNANDES, 1974)

No que tange ao acesso, entramos no século XXI com uma ampliação significativa na oferta de vagas no ensino superior e, concomitantemente, com um conjunto de políticas afirmativas e redistributivas que buscaram tensionar o caráter elitizado do ensino superior no Brasil. Dentre estas políticas, destaca-se o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei n.º 11.096/2005, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), regulado pela Lei n.º 10.260/2001, e a Lei de Cotas, Lei n.º 12.711/2012, atualizada pela Lei n.º 14.723/2023.

Sampaio, Limongi e Torres (2000) avaliam que essa expansão da educação superior nas primeiras décadas do século XXI ainda se deu sob um forte viés conservador, concentrado em formatos e cursos tradicionais e impulsionado pelo mercado. Esse desenho limitou a redução das desigualdades, visivelmente presentes nos altos índices de evasão. Os autores em tela reforçam também que essa expansão ocorreu majoritariamente por absorção privada da demanda.

Essa explicação converge para os estudos de Luiz Antônio Cunha (2004), o pesquisador afirma que há uma lógica “desigual e combinada” entre mercado e Estado que definem historicamente os rumos do ensino superior brasileiro. O êxito relativo às políticas de acesso, assim como os limites de sua efetividade podem ser cotejados com os dados do Censo da Educação Superior, conforme se observa no quadro 15.

Quadro 15 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil, em 2024.

	Categoria Administrativa	Número absoluto
Privadas (2.244)	Com fins lucrativos	1.486
	Sem fins lucrativos	758
Públicas (317)	Federal	122
	Estadual	139
	Municipal	56

Elaboração própria.

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2024.

O número de instituições privadas no ensino superior excede a 600% quando comparado com o número de instituições públicas, demonstrando claramente a via escolhida para expansão deste nível de ensino. No entanto, mais do que a categoria administrativa importa compreender como se estruturou a organização acadêmica dessas instituições. O quadro 16 revela esse desenho geral:

Quadro 16 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil, em 2024, conforme organização acadêmica.

Organização Acadêmica	Número absoluto	Rede Pública	Rede Privada
Universidade	209	116	90
Centro Universitário	417	8	409
Faculdade	1897	156	1.745
IF e Cefet	41	41	0

Elaboração própria.

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2024.

A diferença na totalização dos números entre rede privada e pública deve-se pela existência de 86 instituições comunitárias e 56 confessionais.

Os dados do quadro 16 tensionam profundamente o tema central deste capítulo, ou seja, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A despeito da fonte de financiamento, a organização acadêmica tem consequências muito significativas para o exercício da docência no ensino superior, sobretudo no contexto da Cultura digital e da *Infosfera*.

Valdemar Sguissardi (2015) teme que a expansão do ensino superior, nos moldes apresentados no quadro 16, corrobore com a transformação de um direito em mercadoria. Para o autor, não se trata de uma questão administrativa ou financeira, mas sobre o impacto que essa organização gera na interrelação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Sua obra irá pormenorizar o modo como ambientes universitários se veem marcados por racionalidades competitivas e por formas de intensificação do trabalho acadêmico que tendem a subordinar a formação a métricas de desempenho.

Por conseguinte, segundo Sguissardi (2015), o tripé ensino, pesquisa e extensão pode sobreviver como discurso legitimador sem corresponder, de fato, à organicidade das práticas universitárias.

Para adensar ainda mais esse debate, além da organização acadêmica, importa para essa tese o fato de que o número de cursos superiores na modalidade a distância cresceram 256% entre 2018 e 2024, alcançando 3.177 cursos em 2018 e chegando em 2024 a 11.297 cursos. Por essa razão, mais a frente, teremos uma subseção para discutir, exclusivamente, as mudanças engendradas pelo Decreto 12.456/2025.

Nesse momento, ainda que brevemente, é mister olhar um pouco mais para a história da expansão e organização do ensino superior no Brasil e para os dados do Censo da Educação Superior 2024 com o intuito de compreender por que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão não emerge originariamente como unidade orgânica, mas como exigência histórica produzida diante dos limites de uma formação superior fragmentária e seletiva, conforme já demonstraram as pesquisas de Cunha (2004) e de Sampaio, Limongi e Torres (2000).

No ordenamento jurídico, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, determina que as universidades “(...) *gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.*” (BRASIL, 1988, art. 207). A força desse dispositivo reside no fato de que ele vincula a indissociabilidade à própria autonomia universitária, tornando-a fundamento da identidade institucional da universidade brasileira.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9394/96, reforça esse princípio ao estabelecer as finalidades da Educação Superior, em seu artigo 43:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais,

científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996)

As finalidades da Educação Superior, previstas no artigo 43 da LDB 9394/96, marcam de modo indelével o tripé ensino, pesquisa e extensão, colocando-o no centro constitutivo deste nível de ensino, pois trata-se de um princípio orientador da qualidade da produção universitária e de seu papel na socialização do conhecimento e na construção dos rumos da sociedade e do direito à educação como bem comum.

Destarte, o que se deseja afirmar é que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é algo natural nem tampouco uma evolução de modelos acadêmicos que o antecederam, trata-se de uma construção histórica, fortemente disputada em diferentes arenas. Ademais, a matriz epistemológica de cada elemento desse tripé também é fundamental para construir a indissociabilidade desejada e evitar reducionismos. Para tanto, o ensino não pode converter-se em transmissão, a pesquisa não deve tornar-se sinônimo de produtivismo nem tampouco a extensão deve encerrar-se numa atividade lateral e desconexa.

Essa crítica é aprofundada pela pesquisadora Maria Isabel da Cunha (2018) ao debater a pseudo equivalência, na docência universitária, entre competência científica e competência pedagógica. Em entrevista concedida a Azevedo e Xavier³ (2024, p.4), a pesquisadora assim responde ao ser indagada acerca dos avanços necessários no campo da Pedagogia Universitária:

Dado que este campo, em especial no Brasil, é relativamente recente, ainda temos lutado pela sua legitimidade que alcança a

³ AZEVEDO, M. A. R.; XAVIER, A. R. C. Entrevista com Maria Isabel da Cunha: uma vida a serviço da Pedagogia Universitária. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP. v. 34, n.67/2024. ISSN 1981-8106e47 [2024]. Acesso em: junho/2026.

dimensão epistemológica, mas ainda engatinha na perspectiva da prática institucional. Creio que já temos dado uma importante contribuição e merecido significativo reconhecimento. Mas há um peso da tradição que compreende o docente da educação superior só como um especialista de seu campo de saber. Reconhecendo que esta é a sua base, reafirmo que ela não basta, pois saberes próprios da docência envolvem a compreensão teórica dos fazeres docentes. Esta só acontece com uma formação específica e sistemática. Por aí é que precisamos avançar. (Azevedo e Xavier, 2024, p.4)

Para Maria Isabel da Cunha (2018), a docência na Educação Superior precisa ser pensada para além da naturalização do professor especialista, tornando-se condição *sine qua non* a responsabilidade das instituições e das políticas públicas na produção de uma docência forjada na formação profissional e coletiva. Na entrevista concedida em 2024, no que tange à docência universitária, a autora em tela ainda destaca que:

Os profissionais que são guindados à docência só são capazes deste exercício pelo saber que possuem do senso comum. Ou seja, inspirados, na sua condição de alunos, frente ao exercício de seus próprios professores. Não raramente mencionam que é assim que decidem sobre a sua prática, reproduzindo ou se distanciando daquilo que não apreciavam em sua experiência discente. E até alcançam patamares interessantes de sucesso. Entretanto, se considerarmos que um saber profissional se constitui pelo saber fazer e saber justificar teoricamente o que faz, essa condição raramente se afasta do senso comum. E a razão é que os docentes não têm teoria, ou seja, a base de um campo profissional. Esse é o motivo que move a Pedagogia Universitária e a necessidade da formação dos professores que atuam na educação superior na direção da profissionalização. (Azevedo e Xavier, 2024, p.4)

Ao enfatizar a relevância da profissionalização docente na educação superior, Cunha (2018) retira a docência universitária do segundo plano, assim como do campo do imprevisto ou do talento individual, e a insere no terreno da formação, da institucionalidade e do desenvolvimento profissional, recolocando o ensino no centro da discussão sobre a qualidade universitária. Isso significa reconhecer que o ensino superior não se qualifica apenas pela excelência da pesquisa e pela abrangência dos projetos de extensão, mas também pela capacidade do docente transformar o conhecimento em mediação formativa, crítica e contextualizada. (Cunha, 2018)

Tem-se assim, um caminho sólido para concretizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa direção, em sua luta pela consolidação do campo da Pedagogia Universitária, a pesquisadora alude ao fato de que os cursos

de Pedagogia se destinam à docência nos anos iniciais do ensino fundamental, mas que essa condição não deveria ser única. *“Defendo que temos pedagogias no plural e que a formação deveria envolver suas múltiplas possibilidades. Uma alternativa é criar mestrados e doutorados na especialidade da Pedagogia Universitária e que fossem considerados no recrutamento de profissionais.”* (Azevedo e Xavier, 2024, p.5)

Maria Isabel da Cunha, nessa mesma entrevista concedida a Azevedo e Xavier (2024), ainda reitera a necessária regulamentação, em ordenamento jurídico próprio, das exigências legais para a docência de nível superior. Para a autora, somente assim a Pedagogia Universitária ganharia mais suporte e legitimidade como campo de pesquisa.

Importa sublinhar, os destaques da pesquisadora acerca dos processos de formação continuada em relação à profissionalidade⁴ docente no ensino superior, pois justamente é este o produto desta tese, detalhado posteriormente em capítulo próprio.

A formação do docente universitário se faz num processo. Ainda que defendamos a importância de uma formação acadêmica para tal exercício, como em qualquer outro ofício, a educação continuada é uma exigência. Vivemos num tempo de aceleração de compreensões de mundo, de ampliação da ciência e das tecnologias em desenvolvimento que, em qualquer profissão, exigem uma formação constante e sistemática. Com a docência não é diferente. Essa perspectiva serve tanto aos campos específicos da atuação docente como para os saberes pedagógicos. Nesse sentido, a ação de assessoramento pedagógico deve ser um suporte para as iniciativas institucionais e um elemento propulsor de avanços. (Azevedo e Xavier, 2024, p.5)

A indispensável formação continuada, inclusive na educação superior, não é uma tarefa protocolar ou neutra e decorre de uma determinada concepção de educação e de trabalho docente, independente do grau de consciência que se tenha

⁴ A expressão “profissionalidade” em detrimento ao termo “profissão” se justifica pela concepção que a subjaz. Gimeno Sacristan (1993, p.54), define a profissionalidade como *“a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”*. Essa definição traduz o movimento que constitui o fazer docente, o qual sempre se relaciona com outros atores e contextos, produzindo novas experiências, interações e sentidos. Na mesma direção, importa destacar os estudos de Tardif e Lessard (1991, 2014), os quais sublinham a importância de se compreender que os docentes também são produtores de saberes, dentre eles, nas palavras dos autores, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência.

acerca dessas bases epistemológicas. Por isso, qualquer proposta de formação continuada – e este é o produto desta pesquisa – deve sempre partir de duas grandes indagações: formar para quê? Qual o sentido (direção) e significado da formação? Questionamentos assim agudizam os processos reflexivos que envolvem o planejamento, a implementação e a avaliação das propostas de formação continuada, resgatando as intencionalidades e guiando a trajetória necessária ao alcance dos objetivos traçados. Por isso, essa pesquisa tem enfatizado, nos diferentes capítulos, a não neutralidade da tecnologia, da ciência, da formação e da docência.

Permanece ainda a indagação suscitada no parágrafo anterior: formação continuada docente na educação superior, para quê? Em sua obra “O professor universitário na transição dos paradigmas”⁵, Cunha (1998) descreve a forte relação entre a docência no ensino superior e o exercício da atividade profissional no mundo do trabalho, ou seja, parafraseando exemplos da autora são os médicos que definem os currículos de medicina, os arquitetos que definem os currículos de arquitetura e assim sucessivamente. Essa compreensão é decorrente de uma concepção epistemológica própria da ciência moderna, inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza.

Em que pese a importância desse paradigma para o momento histórico em que foi construído, atualmente seus desdobramentos recaem na supremacia do conhecimento específico em detrimento ao conhecimento pedagógico. Aqui, não se trata de hierarquizar, sobrepor ou justapor os conhecimentos, mas compreender que a docência carrega em si uma relação de imbricamento entre conhecimento específico e pedagógico, decorrente de sua natureza e especificidade. Conforme Cunha:

(...) dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. (CUNHA, 1988, p.11)

⁵ CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

Nesse ínterim, a própria construção da Pedagogia como ciência da educação não é consenso e vincula-se, em sua gênese, à “condução” da criança (origem da palavra grega), tornando-se preterida nos espaços universitários. Assim, conforme Cunha (1988), tornou-se “lugar comum” o entendimento de que para a docência universitária o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção, colocando no mesmo lugar ensino e pesquisa, a despeito de suas especificidades.

Esse posicionamento, fortemente vinculado àquela concepção epistemológica das ciências modernas, ainda se faz presente no meio acadêmico, porém não consegue mais sustentar as demandas da sociedade atual, especialmente no contexto da Cultura digital. Por essa razão, a tese dessa pesquisa defende que a docência digital se fez presente nesse momento histórico, no interior da docência ampliada, para responder aos desafios da *Infosfera* no campo da educação e para articular, indissociavelmente, mas sem arrefecer suas especificidades, o tripé ensino, pesquisa e extensão. Hoje, como em nenhum outro momento histórico, tem-se as condições materiais e epistemológicas para levar a cabo a luta secular pela concretização desse tripé no fazer universitário, entretanto, esse caminho não é natural, mas consequência de escolhas e disputas em nível micro e macro estrutural.

Masetto (2003)⁶ é assertivo ao descrever o caminho a ser percorrido, no espaço universitário, para que a inovação encontre brechas e estabeleça rupturas no *modus operandi* já instituído.

(...) inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir. (MASETTO, 2003, p. 200-201)

Essa inovação, também permeada por diferentes concepções, para essa pesquisa tem como prerrogativa criar novas conexões entre docente, conhecimento e aluno, tornando os estudantes protagonistas no processo de

⁶ Masetto, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

ensino-aprendizagem. Esse protagonismo não é um discurso abstrato, mas uma nova relação forjada pela *Infosfera* que redimensiona o lugar do saber, deslocando-o da figura exclusiva do docente. Na mesma direção, não faz mais sentido apropriar-se quantitativamente de saberes estéreis, as razões e significados tornam-se pujantes na educação superior, tensionando, uma vez mais, o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Para Cunha (2018), a inovação no contexto universitário perpassa diferentes dimensões que envolvem desde o marco conceitual até as práticas pedagógicas. Dentre essas dimensões, a autora destaca a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a gestão participativa, a reconfiguração dos saberes, o redirecionamento da relação entre teoria e prática, a mediação, o protagonismo discente e a autonomia. Reforça ainda, não ser possível utilizar o termo “Pedagogia Universitária” no singular, pois esses processos de inovação têm como marca indelével a pluralidade.

Ao encontro desses pressupostos, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), problematizam a docência na educação superior como campo de profissionalização reflexiva, reiterando que o desenvolvimento docente é um processo constituído a partir da reflexão e avaliação das próprias práticas de ensino. Esse movimento, que envolve a produção de saberes pelos docentes, também irá forjar novas demandas desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 268).

Os autores asseveram, ainda, que esse movimento dá um novo lugar ao ensino na educação superior, tornando-o elo efetivo do tripé que articula o ensino à pesquisa e à extensão. Porém, cabe frisar que isso acontece quando o professor, no coletivo, compreende sua prática como práxis reflexiva, pedagogicamente intencional.

Outras pesquisas convergem para a mesma direção, como o trabalho das autoras Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008), as quais ainda tensionam o papel da pós-graduação *stricto sensu* na formação do docente universitário. Para elas, é preciso ir além da titulação e da pesquisa, inserindo no *locus* do *stricto sensu* um espaço de formação pedagógica para a docência universitária. Inclusive, Veiga (et. al. 2018) considera que há um descuido da legislação brasileira acerca da dimensão pedagógica como exigência ao exercício docente na educação superior.

Para finalizar a primeira parte desse capítulo, resgatando o objeto de estudo dessa investigação, não há como excluir do debate as políticas produzidas no interior da agenda de transformação digital do Ministério da Educação, pois essa pesquisa entende que se trata, em uma de suas facetas, do resultado das exigências próprias desse contexto da *Infosfera* (Floridi, 2014). A referida agenda (Brasil, 2025a) é assim apresentada no sítio oficial do MEC⁷:

O Plano de Transformação Digital (PTD) é uma iniciativa que visa modernizar e integrar os serviços públicos digitais do MEC por meio do uso de tecnologias digitais. O plano está alinhado à Estratégia Federal de Governo Digital (EFGD), instituída pelo Decreto 12.198, de 24 de setembro de 2024. O objetivo principal é promover a transformação digital do MEC e organizações vinculadas a ele, associando uma perspectiva integrada e coerente entre serviços públicos digitais, sistemas e infraestrutura de dados. O PTD busca transformar os serviços públicos digitais do MEC, garantindo que sejam centrados no cidadão, inclusivos, integrados e seguros. Associados ao plano estão dois projetos especiais, apoiados pelo Programa StartupGov do Ministério da Gestão e Inovação: a criação de uma plataforma nacional de dados educacionais – PlatEduc, e o projeto do Diploma Digital associado ao histórico escolar rastreado por blockchain. A transformação digital no MEC é essencial para enfrentar os desafios atuais da gestão da educação, como a necessidade de maior integração entre os sistemas educacionais, a melhoria da qualidade dos serviços públicos e a garantia de acesso inclusivo e seguro às informações educacionais. O PTD busca superar esses desafios por meio da digitalização de serviços, da interoperabilidade de sistemas e da promoção de uma cultura de inovação e transparência.

Conforme informações presentes na página oficial do MEC a agenda de transformação digital passou a articular interoperabilidade de dados, digitalização de serviços, diploma digital e integração sistêmica de informações educacionais, demonstrando que a gestão e a regulação da educação superior se deslocam, crescentemente, para infraestruturas digitais (BRASIL, 2025a). Concomitantemente, a Política Nacional de Educação Digital prevê a integração da educação digital aos currículos da educação básica e superior, sinalizando que a formação universitária passa a ser atravessada, de modo incontornável, por novas mediações tecnológicas (BRASIL, 2025b).

É neste cenário que se torna relevante debater e aprofundar o constructo da docência digital como elemento constitutivo da docência ampliada do século XXI, resgatando sob novas bases o tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa tarefa de

⁷ <https://www.gov.br/mec/pt-br/transformacao-digital> Acesso em: 18/06/2026.

apropriar-se criticamente das mediações digitais é urgente quando se pensa no contexto da *Infosfera*, pois não fazê-lo pode representar um processo de agudização de concepções produtivistas e neotecnicistas.

À luz dessa discussão, se torna necessário compreender como a docência vem sendo concebida e regulamentada no cenário educacional brasileiro. Afinal, as possibilidades e os limites da docência digital não se constroem à margem das políticas educacionais, mas em diálogo com os marcos legais e institucionais que orientam a formação, a atuação e a identidade profissional docente. Desse modo, a subseção seguinte examina as principais legislações e políticas públicas que estruturam a docência na educação brasileira.

Atualmente, o ensino brasileiro, consoante às determinações da LDB 9394/96, organiza-se em dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. No entanto, quando se discute a formação docente e a regulamentação legal para atuar nestes níveis de ensino o que se observa são caminhos bastante desiguais. Por essa razão, essa pesquisa considerou necessário apresentar, ainda que brevemente, alguns marcos legais acerca da docência na educação básica, pois ao cotejá-los com os caminhos da docência na educação superior amplia-se a perspectiva de totalidade acerca do objeto de investigação. Esse propósito será materializado na subseção 3.1.

Da mesma forma, não há como discutir a docência digital na educação superior brasileira sem aproximar-se da modalidade da educação a distância, haja vista os números apresentados pelo Censo da Educação Superior 2024, o qual registrou um total de 5.189.391 matrículas na modalidade a distância, correspondendo a 50,7% do total de matrículas na graduação, superando as matrículas na graduação presencial.

Esse cenário trouxe novas políticas para a educação superior na modalidade a distância, especialmente para os cursos de licenciatura. O Decreto 12.456/2025 não apenas alterou a oferta dos cursos de licenciatura na modalidade a distância, tornando-os semipresenciais, como também inaugurou um novo desenho para a docência universitária; além das categorias coordenador de curso, professor regente e professor conteudista, estabeleceu uma diferenciação clara entre mediadores pedagógicos e tutores. Para compreender um pouco melhor esse movimento, a presente investigação ampliou esse debate na subseção 3.2.

3.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

O exercício da docência, seja na educação básica ou na educação superior, é uma prática profissional diretamente vinculada às legislações e políticas públicas que estruturam o sistema educacional brasileiro, em articulação com os diferentes entes federados. Compreender como as normas legais definem o papel e a formação do professor é essencial para analisar os caminhos que marcaram sua profissionalidade, bem como para compreender os desafios contemporâneos da profissão, especialmente diante da incorporação das tecnologias digitais e da necessidade de ressignificação das metodologias de ensino.

Assim, a análise do ordenamento jurídico educacional torna possível observar como a concepção de docência se transforma e se adapta às demandas da Cultura digital, às diretrizes pedagógicas atuais, às competências docentes emergentes e ao trabalho coletivo que caracteriza a docência ampliada do século XXI.

As leis e políticas que orientam a educação nacional, no nível da educação básica, evidenciam a docência como uma profissão que exige formação específica, permanente e articulada com os princípios da gestão democrática e da valorização profissional. Assim, compreender o que dizem esses marcos legais sobre o fazer docente é fundamental para refletir sobre o lugar do professor na construção de uma educação inclusiva, crítica e inovadora, no contexto da Cultura digital e no espaço da *Infosfera*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, constitui o principal marco regulatório da educação brasileira, abrangendo desde a educação básica até a educação superior. A LDB estabelece os princípios, fins, direitos, deveres e a organização da educação nacional. (BRASIL, 1996). Nos últimos anos, a LDB passou por alterações significativas, que incorporam temas relacionados à educação digital. Essas mudanças evidenciam o reconhecimento, pelo Estado, da necessidade de adequar a educação à Cultura digital e de preparar os profissionais para lidar com novas linguagens, metodologias e competências exigidas pelo contexto contemporâneo.

A docência é tratada de forma central nos Artigos 61 e 62, que definem quem são os profissionais da educação escolar básica e quais os requisitos para sua formação. O Artigo 61 dispõe que são considerados profissionais da educação aqueles em exercício na educação básica e com formação em cursos reconhecidos, abrangendo professores habilitados em nível médio ou superior, pedagogos, técnicos e profissionais com notório saber, desde que reconhecidos pelos sistemas de ensino.

Já o Artigo 62 determina que a formação para o exercício da docência deve ocorrer em cursos superiores de licenciatura ou de pedagogia, podendo ser complementada por programas de formação continuada, especialização, mestrado ou doutorado, conforme as especificidades da etapa e da modalidade de ensino (BRASIL, 1996).

Ao tratar da docência no ensino superior, a LDB estabelece que a formação inicial do professor universitário deve ocorrer preferencialmente em programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado, reforçando a concepção da docência como uma atividade científica, mas silenciando-se acerca da dimensão pedagógica no seu exercício (BRASIL, 1996).

Esse silêncio no ordenamento jurídico vai de encontro aos pressupostos de vários pesquisadores do campo da Pedagogia Universitária, como Pimenta e Anastasiou (2014), as quais defendem a docência como prática que articula saberes pedagógicos, científicos e éticos, e com Tardif (2014), para quem o conhecimento docente resulta da integração entre saberes da experiência e saberes acadêmicos.

Tem-se assim, uma dualidade nos caminhos que definem e regulamentam o exercício da docência nos dois níveis de educação, básica e superior. No primeiro nível, a concepção de docência expressa na LDB compreende o professor como um profissional cuja atuação demanda formação específica e continuada, comprometimento ético e domínio de múltiplas competências, incluindo as competências digitais, cada vez mais valorizadas nas políticas de formação docente (BRASIL, 2020; UNESCO, 2019). Essa visão está em consonância com o princípio da valorização do profissional da educação previsto no Artigo 3º, inciso VII, que reconhece o docente como sujeito essencial para a garantia da qualidade da educação e do direito à aprendizagem.

Assim, na educação básica, a LDB não apenas define os parâmetros legais da profissão, mas também reflete o movimento de ressignificação da docência diante das transformações tecnológicas e sociais contemporâneas. Ao incorporar a dimensão digital e ao enfatizar a formação permanente, a lei abre espaço para uma docência que valoriza o trabalho coletivo, a inovação pedagógica e a autonomia profissional. A partir desse marco legal mais amplo, faz-se necessário examinar como as Diretrizes Curriculares Nacionais aprofundam e operacionalizam essa concepção de docência no âmbito da formação inicial e continuada dos professores.

Esse movimento é importante porque, a despeito dos caminhos distintos que envolvem a profissionalização docente na educação básica e na educação superior, o pacto federativo brasileiro que historicamente deixou o primeiro nível de ensino sob a competência dos entes subnacionais, também fez com que tivéssemos a primeira Diretriz Curricular Nacional para Formação Docente somente no início do século XXI.

O curioso, nesse cenário, refere-se ao fato de que a primeira Diretriz Nacional é aprovada no ano de 2002, mas no interregno entre 2002 e 2024 teremos quatro Diretrizes Nacionais, com projetos distintos de formação docente. Destarte, pode-se afirmar que no Brasil do século XXI, nas duas primeiras décadas, a formação docente tem sido orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais que expressam diferentes projetos de profissionalização e concepções de docência.

Caminha-se, assim, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002, que estabelece bases para a articulação entre teoria e prática, à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que reafirma a indissociabilidade entre formação inicial e continuada, passando pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019, alinhada à BNCC e centrada no desenvolvimento de competências, até a Resolução CNE/CP n.º 04/2024, que incorpora de forma mais explícita as demandas da Cultura digital e da educação híbrida, delineando-se um percurso normativo marcado por continuidades, retrocessos e disputas. É nesse contexto de sucessivas reformulações e tensionamentos que se insere a dinâmica atual das políticas de formação docente da educação básica no Brasil.

A dinâmica recente das políticas de formação docente no Brasil tem sido marcada por ciclos de prescrição normativa, disputas conceituais e tentativas de recomposição entre amplitude formativa e clareza regulatória. Desde a Resolução CNE/CP nº 01/2002, passando pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, pela Resolução

CNE/CP nº 02/2019 (que institui a BNC-Formação) e chegando à Resolução CNE/CP nº 04/2024, observa-se uma trajetória que procura equacionar, com diferentes ênfases, o lugar da didática, da prática de ensino, da articulação com a Educação Básica, da carga horária, da presencialidade e da própria identidade do egresso.

Esse percurso pode ser compreendido de modo particularmente fecundo quando cotejado com as análises e provocações de Bernadete A. Gatti, cuja produção tem reiteradamente diagnosticado problemas de fragmentação curricular, precarização de estágios e expansão desregulada de ofertas, especialmente na modalidade a distância, ao mesmo tempo em que defende a centralidade da didática e de experiências formativas situadas nas escolas (GATTI, 2015; GATTI, 2018; GATTI et al., 2019).

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 inaugurou, no plano federal, um arranjo orientado por competências, introduzindo a noção de “simetria invertida”, ou seja, a formação inicial deveria espelhar condições e práticas do ambiente escolar de destino, convocando as instituições a integrarem avaliação formativa, trabalho colaborativo e uso de tecnologias às licenciaturas (BRASIL, 2002).

A força da Resolução de 2002 esteve, sobretudo, na sua dimensão teleológica, ou seja, nos princípios de sustentavam uma determinada concepção de formação. Tratava-se de um “marco fundador” das DCNs de licenciaturas, com uma linguagem propositiva que abria espaço para inovação institucional, mas sem impor uma estrutura nacional de horas ou uma matriz de competências detalhada. Se, de um lado, essa baixa prescritividade pode ter favorecido contextos de experimentação, de outro, a heterogeneidade resultante reforçou os problemas de fragmentação e a distância entre teoria e prática, recorrentemente apontados por Gatti em revisões de pesquisas e balanços de políticas (GATTI, 2015; GATTI, 2018).

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 estabeleceu um avanço significativo ao tratar simultaneamente da formação inicial e continuada, fortalecendo a articulação sistêmica (PNE, cooperação federativa, organicidade entre PDI, PPI e PPC) e recolocando a base comum educacional (fundamentos, currículo, avaliação, diversidade) numa posição estruturante, ao lado de didática, prática e estágios (BRASIL, 2015). O documento legal de 2015 pode ser lido como um esforço de recompor a coerência entre princípios formativos e arranjos institucionais,

ênfatizando pluralismo, gestão democrática e respeito à diversidade, e favorecendo a constituição de projetos institucionais de formação que integrassem áreas de conhecimento e saberes pedagógicos.

À luz das provocações de Gatti, há aqui convergência substantiva, pois suas análises pediam curricularização da prática, densidade didática, conformação com as redes e superação da lógica de “disciplinas-ilhas” (GATTI, 2015; GATTI et al., 2019). Ainda assim, a implementação permaneceu desafiante, especialmente pela complexidade dos sistemas de ensino no Brasil e pela ausência de um Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2015; GATTI, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 reposicionou o debate ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), alinhando de modo explícito a formação inicial às competências gerais e específicas da BNCC da Educação Básica e apresentando uma matriz de competências profissionais do egresso (BRASIL, 2019).

Com isso, buscou-se dar maior clareza às expectativas de desempenho na saída do curso e acelerar a convergência entre o que se ensina nas licenciaturas e o que se espera que os professores façam no chão da escola. Essa orientação, contudo, suscitou críticas de parte da comunidade acadêmica e de entidades da área, que apontaram risco de tecnicização, estreitamento do currículo e subordinação da formação à lógica da BNCC, o que levou, inclusive, à necessidade de nota técnica de esclarecimentos por parte do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019; CNE, 2022).

A tensão construída nesse processo ficou muito nítida, ao mesmo tempo em que se prometia superar a fragilidade dos perfis formativos com objetivos operacionais verificáveis, surgia a preocupação com a redução da formação a *checklists* de competências, uma crítica afinada com a defesa, por Gatti, de uma formação integral que preserve a densidade teórico-prática e a reflexão pedagógica sobre o fenômeno educativo em sua complexidade (GATTI, 2018; GATTI et al., 2019).

Em 2024, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, realizando, por assim dizer, uma síntese regulatória que combinou uma concepção ampla e integrada de formação

docente com um elevado grau de detalhamento organizacional e normativo de seus componentes internos.

A norma em tela estabeleceu duração mínima de quatro anos e 3.200 horas para as licenciaturas, com distribuição obrigatória de 880 horas para formação geral (fundamentos e estudos sobre a educação escolar), 1.600 horas para conhecimentos específicos (com pelo menos 880 horas presenciais nos cursos EaD), 320 horas de atividades de extensão (integralmente presenciais) e 400 horas de estágio supervisionado (também presenciais), além da exigência de, no mínimo, 50% do curso em regime presencial (BRASIL, 2024a; BRASIL, 2024b). Ao mesmo tempo, reafirmou-se a organicidade PDI–PPI–PPC e o regime de colaboração com as redes de ensino, sob o marco avaliativo do Sinaes, recolocando no centro a necessidade de uma formação ancorada no território e nas demandas reais das escolas (BRASIL, 2024a; BRASIL, 2024b).

Sob o crivo da obra da pesquisadora Bernadete Gatti (2024), a nova DCN para a formação docente tentou responder diretamente a três “nós críticos” muito recorrentes na tentativa de organizar nacionalmente os cursos de formação de professores da educação básica. Esses “três nós”, segundo a autora em tela, envolvem a precariedade da prática, a fragmentação curricular e a expansão da EaD sem garantias de qualidade.

No que tange à precariedade da prática e de estágios distantes e descontextualizados em relação ao lócus da escola, a Resolução 04/2024 enfrenta o tema sobretudo a partir da obrigatoriedade de 400 horas de estágio presencial, com potencial para construção de itinerários progressivos de observação, coparticipação e regência. Ainda que haja outros elementos concorrendo à precarização da prática docente vivenciada nas licenciaturas, sem dúvida houve um enfrentamento e a tentativa de mitigar essa fragilidade.

A fragmentação curricular foi tratada pela explicitação de uma base comum nacional (formação geral) e pela repartição equilibrada entre eixos, o que favorece a integração entre fundamentos, didática e conhecimentos específicos. Por sua vez, a expansão da EaD sem garantias de qualidade formativa foi combatida num movimento de “curvatura da vara”, conforme Saviani, contrapondo o modelo EaD com o ensino presencial, ou seja, houve uma tentativa de mitigar o problema a partir de limites claros de presencialidade e pela exigência de que extensão e estágio

ocorram em contextos escolares concretos (GATTI, 2015; GATTI et al., 2019; BRASIL, 2024b). Não obstante, essa clivagem entre modalidade presencial e EaD não se resolve pela ênfase de uma em detrimento da outra, há vários aspectos que concorrem à qualidade na EaD, abarcando desde os fundamentos epistemológicos, equipe docente, designer formativo, além das condições que envolvem toda a infraestrutura para sua oferta.

Em termos de política, a resolução recombina elementos de 2015 (amplitude formativa, articulação sistêmica) com a ênfase em resultados de 2019 (referências por competências), mas desloca o foco do que medir para o como estruturar a formação, oferecendo às IES um modelo curricular nacional mais genérico que preserva margem formativa e, ao mesmo tempo, estabelece balizas verificáveis. (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019; BRASIL, 2024a).

Do ponto de vista teórico, essa recomposição reaproxima a política do horizonte teleológico defendido por Gatti na busca de uma integralidade formativa, compreendida como articulação entre saberes pedagógicos, conhecimentos específicos e experiência. Em suas revisões, a autora insistiu na necessidade de densidade didática, projetos de estágio contextualizados e coformação entre universidade e escola. Ao mesmo tempo, apontou que soluções apenas principiológicas, como aquelas fortemente presentes nas DCNs de 2002, tendem a se dissolver na diversidade institucional, sem mecanismos claros de sustentação. Do mesmo modo, soluções mais prescritivas, como a matriz presente nas DCNs de 2019, podem empobrecer a experiência formativa se não vierem acompanhadas de práticas reflexivas e de uma pedagogia da formação que ultrapasse a mera demonstração de desempenho (GATTI, 2018; GATTI et al., 2019).

A DCNs de 2024, ao explicitar uma distribuição clara de carga-horária, ao demarcar o lugar da presencialidade e o lugar e papel da extensão, busca um certo equilíbrio a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais que a antecederam, sem com isso obliterar o debate crítico. Outro elemento importante, refere-se à retomada das discussões sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e sobre a inserção social da universidade.

Outro aspecto central, presente tanto nas Resoluções CNE/CP de 2015 e 2024 quanto na obra de Bernardete A. Gatti, refere-se à gestão da formação docente, entendida não como mera coordenação administrativa cotidiana, nem como

simples indução verticalizada das políticas educacionais, mas como o conjunto articulado de arranjos institucionais, normativos, decisórios e relacionais por meio dos quais a formação inicial de professores é definida, organizada, coordenada, regulada e monitorada em um sistema educacional baseado no pacto federativo entre União e entes subnacionais.

No âmbito dessa discussão, a gestão diz respeito aos processos pelos quais se estabelecem as instâncias responsáveis pela tomada de decisão, isto é, sobre quem decide o quê, sobre a forma como se estruturam os currículos, os tempos formativos e as responsabilidades institucionais, bem como sobre os mecanismos de articulação entre diferentes níveis e atores do sistema, assim como sobre os dispositivos de acompanhamento, controle e avaliação dos resultados formativos.

Para essa tese, a gestão da formação docente também pressupõe a participação e a interdependência de uma pluralidade de atores, entre os quais estão o Estado, o Conselho Nacional de Educação, as instituições formadoras (IES), os sistemas de ensino, as escolas de educação básica (profissionais, famílias e comunidade em geral), bem como uma distribuição do poder decisório entre instâncias normativas, executivas e institucionais.

Trata-se, portanto, de um modelo de condução da política formativa no qual as decisões não se concentram em um único polo de autoridade, mas se materializam por meio de processos de coordenação mediados por normas, resoluções, diretrizes curriculares, matrizes formativas, estágios supervisionados, indicadores de qualidade, mecanismos de credenciamento e autorização de cursos e também dos processos formativos instituídos pelos sujeitos da formação.

Diante desse panorama pode-se afirmar que a gestão da formação docente está presente tanto nas Resoluções de 2015 quanto na de 2024, uma vez que ambas redefinem os critérios e as condições institucionais para a formação de professores, estabelecem regras mais explícitas para a organização curricular, delimitam responsabilidades das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino, e criam mecanismos de alinhamento entre a formação inicial, as políticas educacionais vigentes e as práticas escolares concretas.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024, em particular, aprofunda e intensifica essa lógica ao reforçar a articulação entre formação inicial, prática pedagógica e políticas públicas, ao elevar o nível de coordenação normativa entre princípios formativos

amplos e estruturas curriculares detalhadas, e ao fortalecer a capacidade regulatória do Estado sobre os percursos formativos, sem, contudo, suprimir a atuação das instituições formadoras.

Na obra de Gatti (2019), por sua vez, a noção de gestão emerge de forma recorrente associada a uma crítica consistente à fragmentação histórica da formação docente no Brasil, bem como à ausência de uma articulação entre políticas, instituições e currículos, e à coexistência de múltiplos atores operando sem um arranjo claro de responsabilidades e articulações.

Por conseguinte, a organicidade entre PDI, PPI e PPC e a cooperação federativa não são apenas dispositivos administrativos; constituem o ambiente institucional no qual a formação inicial se torna, efetivamente, política pública articulada com a Educação Básica.

Quando Gatti sublinha a importância de parcerias com redes, de residências pedagógicas e de projetos de intervenção que respondam a diagnósticos reais de escolas, envolvendo desde alfabetização, recomposição de aprendizagens, inclusão e Cultura digital docente, ela está reivindicando um desenho de formação que só se sustenta em relações interinstitucionais estáveis e avaliadas (GATTI, 2015; GATTI et al., 2019).

As Resoluções de 2015 e 2024 oferecem o respaldo normativo para essa organicidade, enquanto 2019 contribuiu com perfis de competência que podem, se bem manejados, informar rubricas e portfólios sem reduzir a formação a mensurações simplificadas. (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019; BRASIL, 2024a)

Finalmente, o debate sobre qualidade na modalidade a distância nas licenciaturas merece ênfase. Os levantamentos de Gatti destacam a necessidade de infraestrutura formativa, tutoria qualificada e experiências presenciais de observação e intervenção para que a formação alcance um sentido profissional (GATTI, 2015; GATTI et al., 2019).

A Resolução de 2024 fixa limiares mínimos de presencialidade e estabelece que o estágio e a extensão se aproximem integralmente do lócus escolar. Em termos de desenho curricular, esse ponto demanda que os PPCs prevejam núcleos presenciais fortes (laboratórios de ensino, oficinas didáticas, residência pedagógica) e mecanismos de avaliação formativa por portfólios reflexivos, estudos de caso e

planos de ação devidamente acompanhados, instrumentos que Gatti (2015, 2019) reputa essenciais para consolidar a aprendizagem profissional docente.

Em síntese, o interregno 2002–2024 revela um movimento pendular que, em 2024, encontra uma forma de síntese normativa, ou seja, ao mesmo tempo em que reafirma uma base comum nacional e certa arquitetura obrigatória de formação, preserva a amplitude teórico-prática necessária a uma docência crítica, reflexiva e socialmente referenciada. Ao dialogar com Gatti (2015, 2019), essa síntese não encerra o debate, mas oferece condições de possibilidade para que as instituições enfrentem, com maior densidade, os desafios persistentes de fragmentação curricular, insuficiência da prática e distanciamento das licenciaturas em relação ao cotidiano das escolas.

A seguir, o quadro 17 oferece uma leitura mais sintética das Diretrizes Curriculares Nacionais que, nas duas primeiras décadas do século XXI, têm disputado os projetos de formação dos docentes da educação básica, no Brasil.

Quadro 17 – Comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (2002–2024)

Categoria de Análise	Res. CNE/CP nº 01/2002	Res. CNE/CP nº 02/2015	Res. CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação)	Res. CNE/CP nº 04/2024
Estrutura Geral	Introduz competências e simetria invertida ⁸ ; ênfase em avaliação formativa, TIC e colaboração; diretriz principiológica com ampla autonomia institucional.	Integra formação inicial e continuada; reforça PNE, cooperação federativa e organicidade PDI–PPI–PPC; base comum educacional com centralidade de didática, prática e estágio.	Institui BNC-Formação e ancora-se na BNCC; define matriz de competências do egresso; sinaliza clareza de resultados, mas recebe críticas de tecnicização e estreitamento.	Estabelece arquitetura obrigatória (4 anos/3.200h), presencialidade mínima (50%), extensão e estágio presenciais; recompõe base comum e específicos com equilíbrio formativo e gestão regulatória clara.

⁸ Na Resolução CNE/CP nº 01/2002, a noção de *simetria invertida* expressa o princípio segundo o qual a formação inicial de professores deve organizar-se de modo coerente com as práticas pedagógicas que se espera que o docente desenvolva na educação básica, invertendo a lógica tradicional que separava os modos de ensinar na universidade e na escola.

Categoria de Análise	Res. CNE/CP nº 01/2002	Res. CNE/CP nº 02/2015	Res. CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação)	Res. CNE/CP nº 04/2024
Estrutura e carga horária	Sem detalhamento nacional de horas; foco em princípios e competências.	Estrutura abrangente, mas sem repartição horária como em 2024; ênfase em coerência institucional.	Define resultados e prazos de adequação, porém com menor prescrição da distribuição horária por eixos; nota técnica posterior para esclarecimentos.	3.200h: 880h formação geral, 1.600h específicos (880h presenciais na modalidade a distância), 320h extensão (presencial), 400h estágio (presencial); 50% presencial no total.
Didática e prática	Valoriza prática investigativa e avaliação formativa, mas sem desenho nacional de estágios; implementação o variou entre IES.	Reforça base comum, didática e práticas articuladas à Educação Básica.	Prática como evidência de competências alinhadas à BNCC; risco de reduzir a formação a demonstrações de desempenho.	Consolida equilíbrio entre fundamentos, didática, específicos, extensão e estágio com articulação escolar obrigatória.
Gestão e articulação com redes	Apelo a competências e colaboração, mas com menor detalhamento de arranjos PDI–PPI–PPC.	Organicidade PDI–PPI–PPC e cooperação federativa como eixos; formação como política interinstitucional.	Ênfase em perfis de saída e prazos; tensão regulatória levou a esclarecimentos do CNE.	Reafirma PDI–PPI–PPC, Sinaes e regime de colaboração; define parâmetros operacionais que fortalecem convênios e coformação com escolas.
EaD, estágio e extensão	Sem limites explícitos para EaD; risco de distanciamento da prática.	Valoriza prática/estágio, mas sem métricas nacionais de presencialidade.	Mantém foco em resultados; críticas ao potencial de expansão da modalidade a distância sem salvaguardas de imersão escolar.	Estágio e extensão 100% presenciais; mínimo de 50% do curso presencial.
Concepção de Docência	A docência é concebida como prática reflexiva orientada por	A docência é entendida como prática social complexa, situada em	A docência passa a ser definida prioritariamente em termos de competências	A docência é concebida como prática profissional de natureza intelectual, ética e

Categoria de Análise	Res. CNE/CP nº 01/2002	Res. CNE/CP nº 02/2015	Res. CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação)	Res. CNE/CP nº 04/2024
	competências, com forte ênfase na “simetria invertida”: a formação deve espelhar as condições reais da escola básica. O professor é visto como mediador da aprendizagem, capaz de integrar saberes pedagógicos e conteúdos específicos, utilizando tecnologias e estratégias colaborativas. Essa concepção valoriza a autonomia intelectual e a capacidade de investigação, mas permanece genérica, sem detalhar dimensões éticas, políticas ou socioculturais da profissão. Gatti observa que, embora inovadora, essa abordagem principiológica	contextos históricos e culturais, exigindo compromisso ético, político e pedagógico. O professor é concebido como sujeito crítico, capaz de articular conhecimentos científicos, didáticos e experienciais, promovendo inclusão, diversidade e gestão democrática. A resolução reforça a ideia de docência como profissão de caráter público, vinculada ao direito à educação e à qualidade social. Essa concepção converge com as defesas de Gatti por uma formação que integre fundamentos teóricos, didática e prática, superando a lógica tecnicista e garantindo organicidade entre	profissionais alinhadas à BNCC, com foco em resultados e desempenho observável. O professor é visto como executor de práticas pedagógicas coerentes com as habilidades previstas para a Educação Básica, deslocando a ênfase para a operacionalização de competências. Essa concepção, embora traga clareza sobre expectativas, tende a reduzir a complexidade da docência a um conjunto de saberes instrumentais, tensionando dimensões críticas e reflexivas. Gatti alerta para o risco de tecnicização e estreitamento curricular, que pode comprometer a formação integral e a autonomia docente.	social, que exige sólida base teórica, domínio de conteúdos específicos e capacidade de intervenção pedagógica contextualizada. A resolução reafirma a centralidade da didática, da prática supervisionada e da extensão como espaços de formação contextualizada, articulando saberes pedagógicos e científicos. O professor é visto como agente de transformação, capaz de atuar com criticidade, inovação e compromisso com a aprendizagem significativa. Essa concepção responde às críticas de Gatti ao recuperar a integralidade formativa, garantindo imersão na escola e limites à virtualização, sem abdicar de parâmetros nacionais de qualidade.

Categoria de Análise	Res. CNE/CP nº 01/2002	Res. CNE/CP nº 02/2015	Res. CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação)	Res. CNE/CP nº 04/2024
	não garantiu integralidade curricular nem articulação consistente entre teoria e prática, gerando formações fragmentadas.	universidade e escola.		

Fonte: Quadro elaborado pela autora, novembro de 2025.

A breve análise do quadro 17 revela que a docência digital, apesar de sua centralidade no cenário educacional atual, especialmente imbricada ao contexto da *Infosfera* e da Cultura digital, permanece, em grande medida, invisibilizada no texto mais atual das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP n.º 04/2024.

Embora a nova DCN reconheça a presença das tecnologias digitais e mencione a Cultura digital como elemento transversal da formação docente, não faz menção a qualquer aspecto que possa aproximar-se da docência digital como constructo pedagógico específico, tampouco reconhece possíveis particularidades epistemológicas, didáticas e organizacionais deste novo constructo. Ao tratar o digital de forma genérica e pulverizada, a normativa tende a diluir as especificidades da atuação docente em contextos mediados por tecnologias digitais, desconsiderando as condições concretas de trabalho, a complexidade da mediação pedagógica online e os saberes próprios que sustentam essa prática.

Essa invisibilização normativa produz efeitos significativos, uma vez que fragiliza o reconhecimento institucional da docência digital, dificulta a construção de políticas formativas específicas e contribui para a naturalização da transposição de modelos pedagógicos presenciais para ambientes virtuais e para a denominada *Infosfera* (Floridi, 2014). Ao não aproximar-se dos elementos que constituem a docência digital como dimensão estruturante da formação docente, a DCN de 2024 corre o risco de reforçar uma compreensão instrumental das tecnologias, subordinando-as a uma lógica prescritiva de competências e obscurecendo seu

potencial de ressignificação das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, a ausência de um tratamento explícito da docência digital revela uma tensão entre o reconhecimento das transformações educacionais em curso e a manutenção de modelos normativos que ainda operam a partir de concepções convencionais de docência, o que reforça a necessidade de aprofundar o debate teórico e político sobre a docência digital como categoria pedagógica emergente e estratégica para a educação contemporânea.

Nessa direção, sob a ótica dessa investigação, o quadro 18 permite pormenorizar, a partir de uma determinada concepção de docência, quais seriam as ênfases formativas e as tensões políticas emanadas das Diretrizes Nacionais que fomentam a formação docente no Brasil.

Quadro 18 - Quadro comparativo acerca da Concepção de Docência nas DCNs (2002–2024)

Resolução	Concepção de docência	Ênfase formativa	Tensões
2002	Docência como prática reflexiva orientada por competências; simetria invertida; mediação da aprendizagem com uso de TIC.	Autonomia intelectual; integração teoria e prática; princípios gerais.	Baixa prescrição, heterogeneidade; fragilidade na articulação com os sistemas e redes de ensino.
2015	Docência como prática social crítica, ética e política; professor como sujeito reflexivo e agente de inclusão.	Formação integral; base comum educacional; articulação sistêmica.	Implementação desigual; ausência de parâmetros nacionais de carga horária.
2019	Docência como conjunto de competências alinhadas à BNCC; foco em resultados e desempenho.	Clareza teleológica; matriz de competências; perfil do egresso.	Risco de tecnicização; redução da dimensão crítica e cultural da docência.
2024	Docência como prática profissional complexa, intelectual e contextualizada; integração entre saberes pedagógicos,	Arquitetura curricular clara; presencialidade mínima; extensão e estágio como núcleos formativos.	Desafio de operacionalização sem engessar inovação; necessidade de garantir qualidade

Resolução	Concepção de docência	Ênfase formativa	Tensões
	específicos e experiência escolar.		na modalidade a distância.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, novembro de 2025.

Não obstante, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 representa um marco na atualização das diretrizes para a formação docente no Brasil, reafirmando o compromisso com uma educação alinhada às transformações da sociedade contemporânea. Essa normativa enfatiza a centralidade das competências digitais na atuação do professor, compreendendo que a docência atual demanda domínio tecnológico, pensamento crítico e uso pedagógico dos recursos digitais como elementos constitutivos do fazer educativo.

Por conseguinte, a Resolução reforça a relevância da docência compartilhada e do trabalho coletivo como princípios estruturantes da prática pedagógica. Ao valorizar a colaboração entre professores e demais profissionais da educação, o documento propõe uma formação pautada na interdisciplinaridade, na cooperação e na construção conjunta do conhecimento, buscando superar a visão fragmentada e individualizada do ensino.

Outro aspecto fundamental é a ênfase na formação continuada como processo permanente de desenvolvimento profissional. A Resolução CNE/CP nº 04/2024 entende que a aprendizagem docente não se encerra na formação inicial, devendo manter-se em constante diálogo com as mudanças sociais, tecnológicas e culturais que impactam o cotidiano escolar.

A normativa destaca também a necessária articulação entre teoria e prática, promovendo uma formação que integra o conhecimento científico, pedagógico e experiencial. Essa integração favorece a construção de uma docência mais crítica, reflexiva e com potencial inovador, imbricando-se com a Cultura digital e com as demandas educacionais contemporâneas, além de contribuir para o fortalecimento de uma educação com viés mais democrático e inclusivo.

Dessarte, com base na análise desenvolvida, observa-se que a Resolução CNE/CP nº 04/2024 materializa um avanço significativo no campo da formação docente ao consolidar uma concepção de docência como prática profissional complexa, intelectual, prática e contextualizada, sustentada por uma arquitetura

curricular mais clara, pela valorização da experiência escolar, pela centralidade do estágio e da extensão e por mecanismos mais densos de gestão e regulação da formação inicial. Ao articular saberes pedagógicos, conhecimentos específicos e prática educativa desde os momentos iniciais do percurso formativo, a normativa de 2024 responde a críticas históricas dirigidas às DCNs anteriores, sobretudo no que se refere à fragmentação curricular, à baixa coordenação sistêmica e à distância entre formação universitária e realidade escolar.

Assim, a Resolução representa um movimento de atualização normativa que fortalece a coerência interna da política de formação docente e amplia a capacidade do Estado de induzir padrões mínimos de qualidade, sem eliminar por completo a autonomia institucional. Todavia, esse avanço convive com outros silenciamentos, dentre eles a ausência da docência digital como constructo pedagógico explicitamente reconhecido e conceitualmente delimitado, inscrito no corpo do documento legal.

Embora a resolução mencione tecnologias digitais e Cultura digital de forma transversal, o tratamento genérico do digital tende a diluir as especificidades epistemológicas, didáticas e organizacionais do trabalho docente em contextos mediados por tecnologias, especialmente no interior da *Infosfera*. Esse apagamento normativo limita o reconhecimento institucional da docência digital, fragiliza a formulação de políticas formativas específicas e favorece a naturalização da transposição de modelos presenciais para ambientes virtuais, reduzindo o digital a uma dimensão instrumental.

Assim, a Resolução de 2024 expressa um movimento duplo e tensionado, ou seja, de um lado, aprofunda a gestão e a racionalidade formativa da docência contemporânea; de outro, mantém em segundo plano uma dimensão estratégica do trabalho docente atual, evidenciando a necessidade de avançar teoricamente e politicamente na afirmação da docência digital como componente estruturante da formação de professores no século XXI.

À luz dessas diretrizes formativas, torna-se fundamental examinar, na sequência, como o Decreto nº 12.456/2025 tensiona e redefine a docência no contexto da modalidade da Educação a Distância, evidenciando a metamorfose da escola contemporânea.

3.2 DECRETO Nº 12.456/2025: A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A METAMORFOSE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, insere-se no conjunto de normativas que vêm redefinindo a modalidade da Educação a Distância no ensino superior brasileiro. No âmbito deste capítulo, o referido decreto é analisado não apenas como instrumento regulatório, mas como expressão de determinadas concepções de educação, escola e docência em diálogo com as transformações sociais, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

Todavia, é importante reconhecer que a EaD brasileira constitui campo heterogêneo, marcado por diferentes modelos institucionais, condições regulatórias, projetos pedagógicos e formas de organização do trabalho docente. Assim, a análise do decreto não pressupõe uma oposição simplificadora entre ensino presencial e EaD, tampouco a ideia de substituição linear de um modelo por outro, mas considera a coexistência de múltiplas configurações educativas no interior da educação superior contemporânea.

Embora o texto legal não apresente definição explícita de docência, sua estrutura normativa revela uma compreensão ampliada do trabalho docente, alinhada às exigências da Cultura digital e às novas formas de mediação pedagógica realizadas em ambientes digitais e híbridos. Ainda assim, é necessário evitar interpretações neotecnicistas e/ou deterministas que atribuam às tecnologias digitais o papel de agentes autônomos da transformação educacional.

Em diálogo crítico com Álvaro Vieira Pinto (2005), o presente estudo compreende que as tecnologias constituem mediações históricas e sociais produzidas no interior das relações humanas e institucionais. Desse modo, não é o digital que redefine automaticamente a docência, mas o trabalho docente e pedagógico historicamente reconfigurado diante das novas condições sociais, culturais, históricas e tecnológicas da *Infosfera*. Nas palavras do autor:

O ponto de partida para desenvolver qualquer análise correta da técnica tem de consistir, parece-nos indubitável, no reconhecimento do papel que os conhecimentos tecnológicos e os objetos, especialmente ferramentas e máquinas, que tais noções levam a criar, desempenham na produção da existência pelo homem. Ao contrário do animal irracional, que ganha a existência, o homem a produz. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 155)

Ao fim e ao cabo, Vieira Pinto (2005, p.155) alude a uma indagação central em qualquer debate acerca da técnica e da tecnologia, trata-se do indispensável questionamento acerca do papel desempenhado pela técnica no processo de produção material da existência do homem por ele mesmo.

Para o filósofo em tela, ao passo em que o animal conhece no ato de consumir, o ser humano conhece no ato de produzir, realizando uma mediação criativa e transformadora do meio. Portanto, a técnica é expressão da capacidade humana de planejar, projetar, e intervir no real, instaurando novas formas de existência. Tem-se assim, não apenas uma mudança superficial, instrumental, mas a possibilidade de produção de um novo modo de existência do ser humano. Tal reflexão evidencia a técnica como dimensão constitutiva da humanidade, marcada pela intencionalidade e pela historicidade, o que a afasta de qualquer determinismo naturalista e a aproxima do campo da práxis social.

Portanto, a emergência de um constructo como a docência digital situa-se exatamente nesse contexto de práxis social, produzida pelo e para o ser humano, marcada por intencionalidades e decisões que definem, alteram e/ou criam rupturas nos destinos da humanidade e em seu caráter ontológico.

Com maior ou menor aderência, o ordenamento legal não fica incólume a essas mudanças macro estruturais, razão pela qual já figura no Decreto 12.456/2025 uma tipologia que congrega diferentes profissionais, com papéis distintos, para a oferta do ensino superior na modalidade a distância, fruto dos avanços tecnológicos digitais e epistemológicos do campo.

Em seu artigo 2º, o Decreto nº 12.456/2025 explicita a valorização da docência, atribuindo ao professor papel central na mediação pedagógica e na garantia da qualidade acadêmica. Essa valorização não se restringe ao reconhecimento formal da função docente, mas implica uma compreensão ampliada do trabalho pedagógico, entendido como atividade intelectual, prática, relacional e eticamente comprometida com os processos de aprendizagem.

Ao reconhecer o professor como mediador da interação pedagógica, o decreto distancia-se de concepções historicamente associadas à EaD como modalidade centrada exclusivamente na autoaprendizagem ou na automação dos processos educativos. Contudo, é importante destacar que a própria trajetória da EaD no Brasil

apresenta experiências distintas, desenvolvidas em contextos institucionais diversos e atravessadas por diferentes concepções pedagógicas.

Assim, embora determinados modelos tenham privilegiado perspectivas mais instrucionais e centralizadas, outros buscaram construir práticas colaborativas, interativas e pedagogicamente mediadas. A docência passa, então, a ser compreendida como prática intencional que articula conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, reafirmando o professor como sujeito ativo na organização dos percursos formativos.

Essa concepção aproxima-se da perspectiva de Tardif (2014), para quem o trabalho docente se constrói na articulação entre saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, continuamente reconfigurados em função dos contextos de atuação. No âmbito da modalidade a distância, os saberes elencados pelo pesquisador francês assumem novas mediações, exigindo do professor capacidade crítica diante das tecnologias, das metodologias e das condições concretas de aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, o diálogo com Vieira Pinto (2005) torna-se particularmente fecundo, pois permite compreender que a técnica não substitui a ação humana nem elimina a centralidade do trabalho intelectual docente, mas reorganiza historicamente suas formas de realização.

O entendimento presente no decreto também dialoga com a noção de professor reflexivo desenvolvida por Schön (2000), segundo a qual a prática docente se constitui em contextos complexos e incertos, exigindo tomada de decisão, análise crítica e aprendizagem contínua. Do mesmo modo, António Nóvoa (2017) argumenta que a docência contemporânea demanda um reposicionamento identitário, no qual ensinar implica criar condições para aprender, investigar e colaborar, especialmente em contextos digitais e híbridos.

O Artigo 3º do Decreto aprofunda essa concepção ao definir a Educação a Distância como processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias digitais, no qual docentes e discentes podem estar separados no tempo e/ou no espaço. Essa definição desloca o foco da distância física para a mediação pedagógica como elemento estruturante da docência na modalidade a distância.

Ainda assim, é necessário reconhecer que as fronteiras entre presencial, híbrido e EaD tornaram-se progressivamente mais porosas na contemporaneidade,

sobretudo após a expansão das tecnologias digitais e das experiências híbridas de ensino. Dessa forma, os diferentes modelos coexistem e frequentemente compartilham metodologias, práticas pedagógicas e dispositivos tecnológicos, afastando leituras dicotômicas ou hierarquizantes entre modalidades.

A mediação pedagógica, nesse contexto, não se limita ao uso instrumental das tecnologias, mas envolve a criação de condições pedagógicas que favoreçam interação, participação ativa e construção significativa do conhecimento. Ao prever atividades síncronas mediadas, com limite de até setenta estudantes por professor ou mediador pedagógico, o decreto explicita a necessidade de planejamento intencional das interações, gestão dos tempos de aprendizagem e definição criteriosa das estratégias metodológicas⁹.

Essa normatização reconhece, ainda que implicitamente, que a interação pedagógica constitui elemento central da aprendizagem em ambientes digitais. Conforme Bacich e Moran (2018), a docência na EaD exige que o professor atue como organizador de experiências de aprendizagem, integrando momentos síncronos e assíncronos, atividades colaborativas e práticas avaliativas coerentes com os objetivos formativos. Vani Moreira Kenski (2021) acrescenta que a mediação pedagógica em ambientes digitais pressupõe domínio das linguagens tecnológicas e compreensão crítica das dinâmicas comunicacionais próprias da Cultura digital, evitando práticas meramente transmissivas ou tecnicistas.

Sob essa perspectiva, a docência na modalidade a distância passa a exigir competências que extrapolam o domínio do conteúdo específico, incluindo desenho pedagógico, curadoria de recursos digitais, mediação das interações e avaliação formativa. Ademais, no contexto da *Infosfera*, há que se indagar acerca das mudanças indispensáveis na organização e planejamento da atividade de ensino, bem como nas alterações que envolvem o processo de aprendizagem de toda uma

⁹ O Decreto 12.456/2025 estabeleceu a distinção entre atividade presencial, compreendida como atividade formativa realizada com a participação do estudante e do docente ou de outro responsável pela atividade formativa em lugar e tempo coincidentes; atividade síncrona como aquela atividade de educação a distância realizada com recursos de áudio e vídeo, na qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares diversos e tempo coincidente; atividade síncrona mediada, realizada com participação de grupo de, no máximo, setenta estudantes por docente ou mediador pedagógico e controle de frequência dos estudantes; e atividade assíncrona na qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares e tempos diversos.

geração socializada a partir de mediações semióticas distintas, chamadas por Serres (2013) de “Polegarzinha”.

Contudo, a intensidade e a forma como tais competências são demandadas variam conforme os modelos institucionais, as condições de infraestrutura, as políticas de formação docente e os projetos pedagógicos adotados pelas instituições. Reconhecer essa heterogeneidade fortalece o rigor da análise e evita interpretações generalizantes acerca da modalidade a distância contemporânea.

Em articulação com a Portaria nº 506/2025, o Decreto nº 12.456/2025 institui uma estrutura docente multidimensional composta por profissionais com funções distintas e complementares, conforme já anunciado anteriormente. Essa organização normativa explicita uma concepção de docência compartilhada, na qual o trabalho pedagógico é distribuído entre diferentes atores. O docente assume a mediação pedagógica e a avaliação; o professor regente orienta o percurso formativo; o professor conteudista produz materiais didáticos e realiza curadoria de conteúdos digitais.

A institucionalização dessa estrutura docente multidimensional explicita uma mudança importante na compreensão do trabalho docente, ao reconhecer que determinadas experiências de EaD demandam práticas colaborativas e articuladas. Entretanto, é importante ponderar que a adoção de modelos de docência compartilhada não ocorre de maneira uniforme em todas as instituições ou modalidades educativas. Há contextos em que prevalecem estruturas mais coletivas e integradas, enquanto outros mantêm formas mais individualizadas de atuação docente.

Portanto, a docência compartilhada deve ser compreendida como tendência relevante da contemporaneidade, mas não como característica universal ou homogênea da modalidade a distância. Inclusive, como convém destacar, porque a materialização de qualquer regulamento legal implica em um conjunto complexo de mediações que envolvem desde o financiamento da política proclamada até a adesão dos profissionais que atuam na formação dos docentes.

Entretanto, para António Nóvoa (2019), a docência contemporânea fortalece-se quando organizada em comunidades profissionais de aprendizagem, nas quais os professores constroem coletivamente o conhecimento pedagógico e refletem sobre suas práticas. No contexto da EaD, essa lógica pode ser

potencializada pelas tecnologias digitais, desde que tais tecnologias sejam compreendidas como mediações inseridas em projetos pedagógicos e institucionais concretos, e não como soluções autônomas para os desafios educacionais.

Sob essa perspectiva, o decreto não apenas regulamenta funções, mas expressa determinada concepção de docência como prática social institucionalmente contextualizada, na qual o professor atua em rede, articulando saberes, tecnologias e sujeitos. O mediador pedagógico acompanha os estudantes nas atividades síncronas, promovendo apoio e orientação contínuos, enquanto coordenadores, supervisores e responsáveis pelos polos EaD assumem funções de gestão pedagógica e articulação institucional.

Essa multiplicidade de papéis redefine determinadas formas de organização da docência na modalidade a distância, deslocando-a, em muitos contextos, de uma atuação predominantemente individual para modelos colaborativos em rede. Ainda assim, importa reconhecer que tais processos coexistem com diferentes arranjos institucionais e práticas pedagógicas, tanto na EaD quanto no ensino presencial. A crescente incorporação de tecnologias digitais em cursos presenciais e híbridos demonstra que as transformações do trabalho docente atravessam o conjunto da educação superior, ainda que assumam intensidades e configurações distintas conforme o contexto.

À luz dessas considerações, o Decreto nº 12.456/2025 pode ser interpretado como expressão normativa da metamorfose da escola contemporânea, conforme discutido por António Nóvoa (2022). Essa metamorfose não implica a substituição da escola presencial por modelos inteiramente digitais, mas sua reconfiguração diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam a educação contemporânea. Trata-se, portanto, de compreender a coexistência e a articulação entre diferentes formatos educativos, evitando leituras lineares ou dicotômicas acerca do futuro da escola e da docência.

Por essa razão, o Decreto nº 12.456/2025 também pode ser interpretado como dialogando, em certa medida, com pressupostos do pensamento pedagógico de John Dewey (1959), especialmente no que se refere à centralidade da experiência, da interação e da aprendizagem significativa. Todavia, tal aproximação deve ser realizada com cautela epistemológica, reconhecendo as diferenças

históricas, sociais e institucionais que separam os contextos de formulação dessas proposições.

Não se trata, portanto, de estabelecer continuidade teórica direta, mas de identificar ressonâncias conceituais que auxiliam na compreensão das rupturas contemporâneas no modo de conceber a docência e a escola. É a partir dessa leitura, mediada pelas reflexões de Nóvoa (2022), que esta pesquisa interpreta o decreto como expressão de um movimento mais amplo de reorganização do trabalho pedagógico, no qual aprendizagem ativa, colaboração e contextualização das práticas educativas assumem crescente relevância no interior da Cultura digital e da *Infosfera*.

Essa subseção, embora não trate diretamente da docência na educação superior, permitiu explicitar alguns elementos que definirão esse exercício profissional, especialmente pelo crescimento exponencial da modalidade a distância neste nível de ensino, conforme corroborado pelos dados do Censo da Educação Superior de 2024.

3.3 SÍNTESE DOS MARCOS NORMATIVOS E DAS PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A análise das legislações e políticas educacionais desenvolvidas neste capítulo evidencia que a docência brasileira vem passando por um processo contínuo de reconfiguração diante das transformações históricas, culturais e tecnológicas, essa última, num avanço inimaginável em relação à velocidade e aos novos modos de mediação tecnológica, como as inteligências artificiais generativas.

Destarte, a despeito das desigualdades, assimetrias e exclusões persistentes no campo social e educacional, a partir da LDB nº 9.394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (2002–2024) e do Decreto nº 12.456/2025, observa-se o fortalecimento de uma concepção de docência que ultrapassa a transmissão de conteúdos e passa a incorporar dimensões relacionadas à mediação pedagógica digital, à formação continuada, ao trabalho colaborativo, à Cultura digital e às competências necessárias para atuação em ambientes híbridos e digitais.

Nesse percurso normativo, percebe-se que as políticas educacionais mais recentes reconhecem, ainda que de forma desigual e por vezes difusa, a necessidade de integrar as tecnologias digitais aos processos formativos e às práticas pedagógicas. As diretrizes analisadas apontam para uma docência mais reflexiva, crítica e contextualizada, comprometida com a aprendizagem significativa, com a inovação metodológica e com a articulação entre teoria e prática. Além disso, os documentos evidenciam crescente valorização das competências digitais docentes, da interdisciplinaridade, da docência compartilhada e da aprendizagem colaborativa como elementos estruturantes da educação contemporânea.

Entretanto, apesar dos avanços identificados, a análise também revela importantes tensionamentos e lacunas. Embora as normativas reconheçam a centralidade das tecnologias digitais e da Cultura digital na educação, a docência digital ainda não aparece explicitamente consolidada como constructo pedagógico e profissional autônomo. Em muitos momentos, o digital permanece associado a uma perspectiva instrumental, subordinada à lógica operacional das competências e ao uso técnico das tecnologias, sem aprofundamento das implicações epistemológicas, didáticas e identitárias decorrentes da atuação docente na *Infosfera*.

Essa invisibilização evidencia que a docência digital ocupa, nas políticas educacionais brasileiras, um espaço ainda em construção, marcado por ambiguidades, disputas conceituais e diferentes compreensões acerca do papel das tecnologias na educação. Ao mesmo tempo em que as normativas mais recentes ampliam as exigências relacionadas à formação tecnológica do professor, ainda são limitadas as referências à constituição de novos modos de ser docente em contextos digitais, híbridos e conectados.

Nesse sentido, os documentos analisados permitem compreender que a docência digital não pode ser reduzida ao domínio técnico de ferramentas ou plataformas, mas deve ser concebida como expressão de transformações mais amplas na organização do trabalho pedagógico, nas formas de interação, na produção do conhecimento e nas relações entre sujeitos, tecnologias e instituições. A emergência da Cultura digital e da *Infosfera* tensiona modelos tradicionais de ensino e exige novas formas de mediação pedagógica, colaboração, autoria, curadoria e construção coletiva da aprendizagem.

A docência digital não redefine apenas os modos de ensinar, mas também as formas de produzir, socializar e aplicar o conhecimento. Nessa perspectiva, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deixa de ser compreendida apenas como princípio organizador da universidade e passa a constituir um movimento dinâmico de construção coletiva do conhecimento em rede, no qual docentes e estudantes assumem papéis de produtores, curadores e disseminadores de saberes em múltiplos ambientes formativos.

Dessa forma, a síntese realizada neste capítulo reforça a compreensão de que a docência digital constitui um constructo emergente, ainda em processo de consolidação teórica, política e institucional no campo educacional brasileiro. As legislações e políticas analisadas oferecem indícios importantes desse movimento de transição, mas também revelam limites, silenciamentos e contradições que tornam necessário aprofundar o debate acerca da formação docente, das condições de trabalho pedagógico e das novas configurações da docência na contemporaneidade.

Por conseguinte, a análise desenvolvida ao longo deste capítulo sustenta a tese de que compreender a docência digital exige ultrapassar perspectivas tecnicistas e reconhecer as profundas transformações culturais, pedagógicas e epistemológicas produzidas pela sociedade em rede e pela Cultura digital. Partindo dessa compreensão é que se insere a presente investigação, ao defender a necessidade de pensar a docência digital como categoria pedagógica estratégica para a educação superior contemporânea, especialmente no contexto da modalidade da Educação a Distância e das novas dinâmicas educativas mediadas pelas tecnologias digitais.

Tal constatação conduz, no capítulo seguinte, ao aprofundamento teórico acerca das transformações da docência na modalidade a distância, considerando os impactos da Cultura digital, da *Infosfera* e das mudanças tecnológicas sobre os processos de ensino, aprendizagem e mediação pedagógica. Assim, o Capítulo 4 — *A Docência na EaD no Contexto das Mudanças Tecnológicas e a Metamorfose da Escola Contemporânea* — buscará compreender como essas transformações reconfiguram o trabalho docente, os espaços educativos e as próprias concepções de escola e formação no cenário contemporâneo.

4. A DOCÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E A METAMORFOSE DA ESCOLA

As discussões do capítulo anterior demonstraram que os marcos normativos da educação brasileira vêm incorporando, gradualmente, aspectos relacionados às tecnologias digitais e às novas demandas formativas decorrentes dos desdobramentos dessas transformações que convivem, simultaneamente, com muitas permanências e modelos educativos que tiveram sua origem nos séculos anteriores.

As oscilações entre a tradição e a ruptura, a continuidade e o descontínuo, que aparecem no contexto do desenvolvimento das tecnologias digitais emergentes, são centrais para se compreender as tensões no processo educativo levado a cabo tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Para Floridi (2014), vivemos uma remodelagem da realidade humana provocada pela *Infosfera*, e o volume gigantesco de dados, os zetabytes, geram uma quantidade de dados muito superior ao que a humanidade já acumulou em toda a sua história. Trata-se da denominado “big data” um “*conjunto de dados amplos, diversos, complexos, longitudinais e/ou distribuídos, gerados de instrumentos, sensores, transações na internet, mails, correntes de cliques e/ou outras fontes digitais disponíveis*” (FLORIDI, 2014, p. 12).

Esses dados são acessados ininterruptamente e continuarão a crescer porque eles funcionam como fontes para novos dados, fazendo emergir, em seu bojo, a hiperconectividade. Não menos importante, é o modo como as funções psicológicas superiores se constroem nesse imbricado espaço da *Infosfera*, pois a aprendizagem continua constituindo-se como processo cognitivo realizado internamente pelo sujeito, mas as mediações semióticas cresceram em alcance e diversidade. Paradoxalmente, nos deparamos com um imenso diapasão entre a capacidade da nossa memória biológica e a memória digital, entre a nossa capacidade de leitura, análise e escrita e o hiper processamento de conteúdo gerado pela inteligência artificial generativa. É para responder a esses tensionamentos que emerge, na atualidade, conforme achados dessa pesquisa, o constructo da docência digital como elemento constitutivo da docência ampliada.

Diante desse panorama, as mudanças imprimem rupturas ontológicas, de grande proporção, pois não é possível deixar de se interrogar sobre a condição humana, sobre a ética, no emaranhado tecnológico em que as pessoas “fluidamente hibridizadas” se encontram e se conectam. Ademais, quem tem definido os rumos do ensino formal, seja na educação básica ou na educação superior? Avaliações produzidas a partir de dados, geram mais dados que criam e modificam plataformas educacionais com *status* de pedagogo no papel diretivo que passam a desempenhar.

Em consonância com essa perspectiva, torna-se fundamental compreender as transformações que reconfiguram o trabalho docente em ambientes educacionais mediados por tecnologias digitais, especialmente na Educação a Distância. A docência digital caracteriza-se pela atuação em ecossistemas digitais interconectados, nos quais ensino, pesquisa e extensão se desenvolvem em redes colaborativas, exigindo novas formas de mediação pedagógica, interação, autoria e construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, sua compreensão envolve não apenas o uso de tecnologias, mas também as mudanças culturais, epistemológicas e institucionais que redefinem os processos de ensinar, aprender e produzir conhecimento na sociedade em rede.

A compreensão da docência no Brasil e no mundo tem sido historicamente marcada por múltiplos referenciais teóricos, que se articulam, se complementam e, por vezes, se tensionam diante das transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas que atravessam a contemporaneidade. No contexto da Cultura digital e da expansão da *Infosfera*, tais transformações incidem de maneira profunda sobre a educação superior e sobre os modos de organização do trabalho docente, especialmente na modalidade Educação a Distância.

A esse respeito, as contribuições de Michel Serres (2013) tornam-se particularmente relevantes, sobretudo ao compreender a revolução digital não apenas como inovação técnica ou avanço instrumental, mas como uma ruptura antropológica estrutural. Para o autor, as transformações produzidas pelas tecnologias digitais alteram profundamente as formas de comunicação, de acesso ao conhecimento, de relação com a memória, com o tempo e com os processos de

aprendizagem, produzindo mudanças significativas nas maneiras pelas quais os sujeitos vivem, interagem e constroem saberes na contemporaneidade.

Essa perspectiva anunciada por Serres (2013) conduz à compreender que as mudanças educacionais em curso não se restringem à incorporação de ferramentas tecnológicas à escola, mas expressam uma reconfiguração mais ampla das relações entre sujeitos, conhecimento e cultura no interior da sociedade digital.

Com o codinome de Polegarzinha, Serres (2013) busca concretizar, em seu livro, as características e a atuação desse indivíduo completamente imerso no contexto da Cultura digital, ressaltando que os jovens atuais vivem num mundo diferente daquele outrora vivenciado por seus pais ou responsáveis. A Polegarzinha, manipula várias informações ao mesmo tempo, em diferentes suportes e conexões, “baixando” e “subindo” conteúdo nas redes, acessando imediatamente as pessoas pelo celular, deslocando-se para qualquer lugar com o GPS.

Mais do que isso, na metáfora que estabelece com a lenda de Saint Denis¹⁰, Serres (2013) é inequívoco ao manifestar um novo *modus* de acessar, tratar a informação e conhecer. A “cabeça” da Polegarzinha foi lançada à sua frente, nas telas do computador e do celular, ela não precisa mais ocupar seu “cérebro” com dados e informações, apenas com as conexões desses dados, tem-se agora uma extensão da capacidade cognitiva externa ao sujeito, mas pertencente ele.

Esse novo “ecossistema” retira, de fato, a centralidade do docente como detentor do saber, assim como retira das bibliotecas seu lugar de repositório do conhecimento, cuja hierarquia e curadoria sempre estiveram nas mãos de grupos tradicionalmente reconhecidos como depositários confiáveis do conhecimento universalmente aceito. A Polegarzinha circula pelas redes, acessando e produzindo conteúdo que não, necessariamente, passam pelos mesmos filtros e processos de outrora. Esse fato, por si só, altera substancialmente o trabalho docente e o papel da escola e da academia, pois muda radicalmente a relação entre docente, estudante e conhecimento.

Uma vez, reafirma-se aqui a urgência da docência digital como constructo que irá organizar o trabalho docente no contexto da Cultura digital e da *Infosfera*.

¹⁰ A lenda de Saint Denis (ou São Dinis) narra a história do primeiro bispo de Paris, que foi decapitado no século III e tornou-se padroeiro da França. Segundo a tradição, levantou-se, pegou a própria cabeça e caminhou cerca de seis quilômetros enquanto pregava o Evangelho. Disponível: <https://parissempreparis.com/saint-denis-a-fascinante-historia-do-bispo-que-perdeu-a-cabeça-e-se-tor-nou-padroeiro-da-franca/> Acesso: 16/06/2026.

Serres (2013) acena, ao final, para a importância da criatividade e das novas formas de comunicação, que devem reduzir os ruídos entre a Polegarzinha, a Escola e a Sociedade. A Docência Digital se constitui também nesse mecanismo que busca mitigar os ruídos e ampliar o diálogo na construção de novos sentidos educacionais, imbricados a um projeto de sociedade que pode ser mais democrático, inclusivo e humano. Nessa direção, não há como ignorar o tripé ensino, pesquisa e extensão, como elementos basilares da docência digital.

Assim, a emergência de novos ecossistemas comunicacionais, a intensificação das mediações tecnológicas e a reorganização das relações entre tempo, espaço e aprendizagem vêm produzindo mudanças significativas na configuração da escola contemporânea e nas formas de exercício da docência. Partindo dessa compreensão, reitera-se que a instituição escolar deixa de ocupar exclusivamente o lugar central de produção e transmissão do conhecimento, passando a integrar redes ampliadas de circulação de informações, interações e práticas formativas mediadas digitalmente. Como consequência, o trabalho docente passa a ser atravessado por novas demandas pedagógicas, comunicacionais e organizacionais, que desafiam concepções tradicionais de ensino fundamentadas na presencialidade, na linearidade didática e na atuação individual do professor.

É sob essa ótica de transformações, mais uma vez aqui enfatizada, que o presente estudo defende a docência digital como um constructo profissional emergente na educação superior, na modalidade a distância. Tal constructo não se reduz ao uso instrumental de tecnologias digitais, tampouco à mera transposição de práticas presenciais para ambientes virtuais. Ao contrário, configura-se como expressão da docência ampliada no século XXI, caracterizada pela reconfiguração do trabalho docente, pela coletivização das funções pedagógicas, pela centralidade da mediação tecnológica crítica e pela atuação em equipes multiprofissionais no interior da Cultura digital e da *Infosfera*.

Compreender a docência digital, portanto, implica reconhecer que as tecnologias não operam apenas como ferramentas auxiliares do ensino, mas como elementos constitutivos das novas formas de ensinar, aprender, interagir e produzir conhecimento, como foi sintetizado na figura da Polegarzinha. Nesse sentido, a docência passa a assumir características híbridas, conectivas, colaborativas e multimodais, exigindo do professor novas formas de atuação pedagógica, novas

competências profissionais e novos modos de inserção institucional no âmbito da educação superior.

A partir dessa perspectiva, este capítulo analisa contribuições teóricas centrais para a compreensão da docência contemporânea, articulando diferentes autores e abordagens às categorias que estruturam a análise da docência digital como expressão da metamorfose do trabalho docente.

4.1 DOCÊNCIA DIGITAL NO SÉCULO XXI: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E A PERSPECTIVA DA DOCÊNCIA AMPLIADA

A compreensão das transformações contemporâneas do trabalho docente exige a explicitação das distinções conceituais entre docência presencial, docência online e docência digital. Embora esses termos sejam frequentemente utilizados como sinônimos no discurso educacional e em alguns trabalhos levantados na revisão de literatura, esta tese sustenta que eles correspondem a concepções distintas de organização do ensino, de mediação pedagógica e de fundamentos do trabalho docente. A ausência dessa diferenciação tende a obscurecer a complexidade das mudanças produzidas pela Cultura digital e pelo espaço da *Infosfera*, reduzindo a docência digital a uma simples adaptação tecnológica da docência tradicional.

A docência presencial constitui-se historicamente como a forma hegemônica de organização do ensino, estruturada a partir da presença física entre professor e estudantes, da centralidade da sala de aula e da organização linear do tempo pedagógico. Sob esse modelo, o professor assume predominantemente o papel de transmissor do conhecimento, organizando o processo educativo por meio de aulas expositivas, atividades sequenciais e avaliações centradas no produto final da aprendizagem. Ainda que práticas inovadoras possam emergir nesse contexto, a docência presencial mantém como eixo estruturante a interação face a face, sendo o uso das tecnologias, quando presente, geralmente complementar ou acessório (KENSKI, 2007).

A docência online, por sua vez, emerge associada à expansão da Educação a Distância e à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Sua principal característica reside na

superação das barreiras de tempo e espaço, possibilitando interações síncronas e assíncronas entre professores e estudantes sem a necessidade de presença física (KENSKI, 2013). Entretanto, a docência online não implica, necessariamente, uma transformação dos fundamentos pedagógicos do ensino. Em muitos casos, observa-se apenas a transposição de práticas típicas do ensino presencial para o ambiente virtual, mantendo-se a centralidade do professor, a lógica instrucional e a linearidade curricular, ainda que mediadas por tecnologias digitais.

Dessa forma, a docência online pode ser compreendida como uma modalidade de exercício da docência definida prioritariamente pela mediação tecnológica e pela reorganização espaço-temporal do ensino, mas não, obrigatoriamente, por uma ruptura epistemológica ou pedagógica. Como apontam estudos da área, a simples digitalização de materiais ou a migração de aulas expositivas para plataformas virtuais não garante inovação pedagógica nem a promoção de aprendizagens significativas (KENSKI, 2013). Tal constatação reforça a necessidade de distinguir a incorporação técnica de recursos digitais da efetiva reconfiguração do trabalho docente.

Essa diferenciação torna-se ainda mais necessária quando se considera a tendência contemporânea de atribuir às tecnologias digitais um suposto protagonismo autônomo na transformação da educação. Conforme problematiza Vieira Pinto (2005), a técnica não constitui uma força neutra ou independente da ação humana; ao contrário, é produzida historicamente pelas necessidades, contradições e formas de organização social. Assim, as tecnologias digitais não produzem, por si mesmas, novas formas de docência. O que se transforma é o trabalho docente, historicamente datado e situado, que passa a reorganizar-se em resposta às mudanças técnicas da Cultura digital e da *Infosfera*. Desse modo, o digital deve ser compreendido não como agente autônomo das mudanças educacionais, mas como mediação histórica, social e cultural inscrita nas relações de produção do conhecimento e nas formas contemporâneas de sociabilidade.

No horizonte delineado, emerge a noção de docência digital. Diferentemente da docência online, ela não se define pelo local onde o ensino ocorre nem pelo uso instrumental de tecnologias digitais, mas pela reconfiguração estrutural dos fundamentos que sustentam o trabalho docente na Cultura digital. Trata-se de um constructo profissional emergente que expressa transformações epistemológicas,

comunicacionais, pedagógicas e organizacionais no interior da educação superior contemporânea, ressignificando o sentido e o imbricamento entre ensino, pesquisa e extensão.

A docência digital não resulta da simples presença das tecnologias nos processos educativos, mas da reorganização histórica da docência diante das novas condições de produção, circulação e mediação do conhecimento na *Infosfera*. Em diálogo crítico com Vieira Pinto (2005), compreende-se que as tecnologias digitais adquirem sentido apenas no interior das práticas sociais e das relações humanas concretas. Assim, não é o digital que redefine automaticamente a docência; são os sujeitos, as instituições e as dinâmicas históricas do trabalho educativo que ressignificam a atuação docente diante das mediações tecnológicas contemporâneas.

Nessa configuração, a noção de docência ampliada torna-se fundamental para compreender a complexidade do trabalho docente contemporâneo. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE (2026), a docência contemporânea ultrapassa as funções tradicionais de transmissão de conteúdos e passa a incorporar dimensões relacionadas à mediação pedagógica, à colaboração em rede, à curadoria de informações, ao acompanhamento personalizado da aprendizagem e à atuação em ecossistemas educacionais híbridos e tecnologicamente mediados. A docência deixa, portanto, de constituir-se como prática individual centrada exclusivamente na sala de aula e assume características coletivas, conectivas e multidimensionais.

Na docência digital, o conhecimento é compreendido como construção coletiva, processual e situada, em consonância com a lógica da *Infosfera* descrita por Luciano Floridi (2014). O professor deixa de ocupar exclusivamente o lugar de detentor do saber para atuar como mediador, curador, articulador e designer de experiências de aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas na colaboração, na autoria compartilhada, na interação em rede e no protagonismo discente. Contudo, essa reconfiguração não elimina a centralidade do trabalho docente; ao contrário, amplia suas responsabilidades e complexifica suas funções pedagógicas, comunicacionais e institucionais.

Além disso, a docência digital implica uma reorganização estrutural do trabalho docente, marcada pela atuação em equipes multiprofissionais e pela

coletivização das funções pedagógicas. Diferentemente da docência presencial tradicional e de determinadas experiências de docência online, nas quais o professor atua predominantemente de forma individual, a docência digital pressupõe a articulação entre diferentes saberes e funções, como tutoria, design educacional, mediação tecnológica, produção de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico. Essa configuração evidencia que o trabalho docente contemporâneo se desenvolve em redes colaborativas e em arquiteturas institucionais mais complexas, características da docência ampliada.

Dessa forma, enquanto a docência presencial está ancorada na presença física e a docência online caracteriza-se predominantemente pela mediação tecnológica do ensino, a docência digital constitui-se como uma racionalidade pedagógica própria da Cultura digital. Ela não se limita a uma modalidade específica de oferta, podendo manifestar-se tanto em contextos presenciais quanto a distância, desde que estejam presentes a reorganização dos fundamentos do trabalho docente, a centralidade da mediação crítica das tecnologias, a atuação colaborativa e a ressignificação das práticas pedagógicas.

Em síntese, sustenta que a docência digital não corresponde a uma etapa evolutiva da docência presencial ou online, nem pode ser compreendida como consequência automática do avanço tecnológico. Trata-se de uma configuração qualitativamente distinta do trabalho docente, produzida historicamente no interior das transformações sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Reconhecer essas distinções conceituais é fundamental para evitar reducionismos tecnicistas, orientar políticas de formação docente e fundamentar propostas pedagógicas coerentes com os desafios da educação superior no contexto da Cultura digital e da modalidade da Educação a Distância.

As distinções entre docência presencial, docência online e docência digital evidenciam que as transformações contemporâneas do trabalho docente não decorrem exclusivamente da incorporação de tecnologias, mas da reconfiguração/precarização histórica da docência no contexto da Cultura digital e da *Infosfera*.

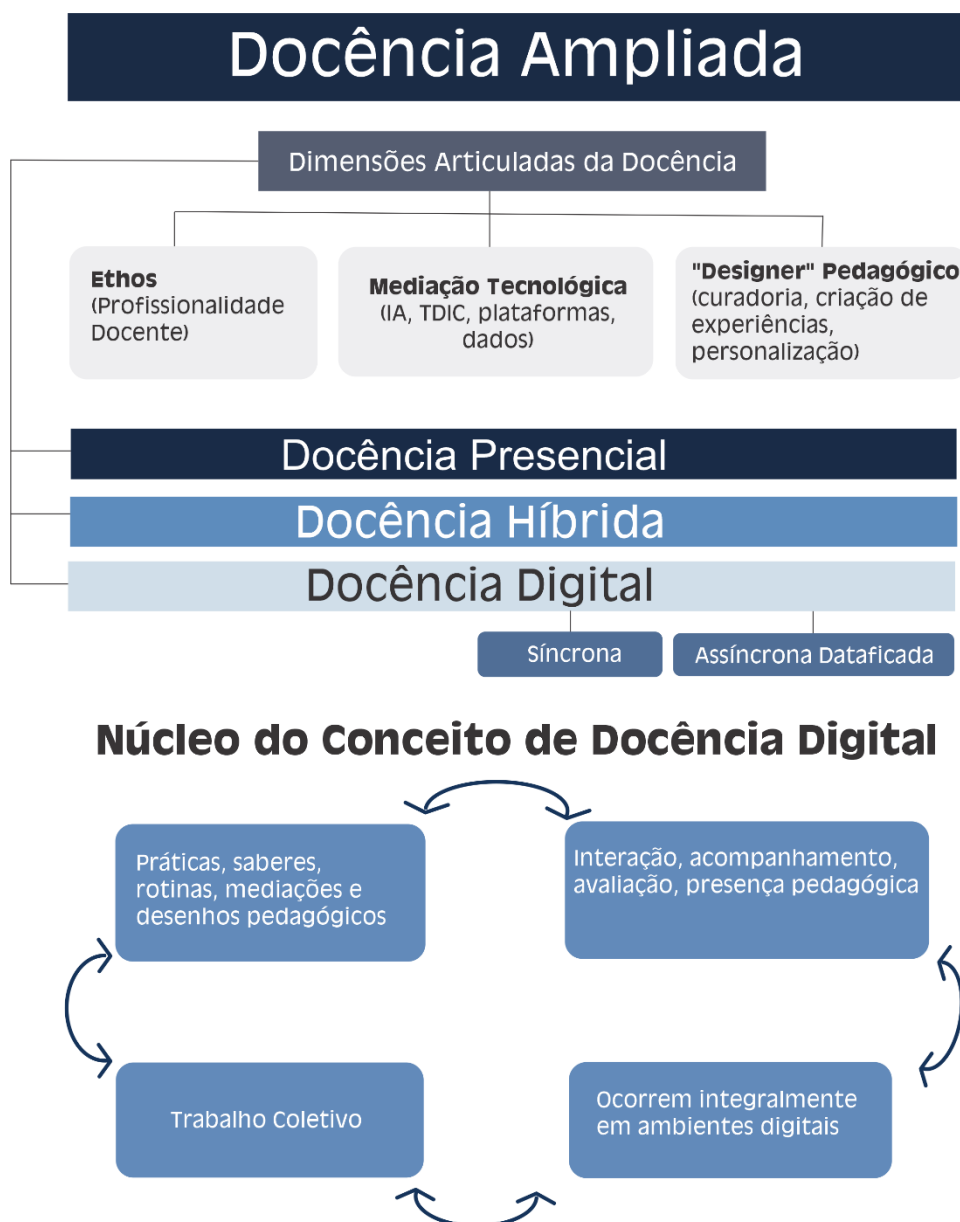
O entendimento da docência exige, inevitavelmente, a superação de categorias estanques que, historicamente, delimitaram a ação docente ao espaço exclusivamente presencial. A Figura 1 sintetiza, sob a perspectiva da docência

ampliada, a reconfiguração estrutural do trabalho educativo no século XXI e explicita o modo pelo qual diferentes modalidades e formatos — presencial, híbrida e digital — conformam um mesmo campo profissional que se expande, se complexifica e se reorganiza diante das transformações técnicas contemporâneas, sem perder o núcleo ético-humanista constitutivo da docência.

Nessa perspectiva, a docência digital não emerge como ruptura absoluta ou substituição da docência tradicional, mas como expressão histórica da ampliação das responsabilidades, das mediações e dos desenhos pedagógicos que caracterizam o trabalho docente, especialmente sob a tríade ensino, pesquisa e extensão. Essa compreensão exige evitar interpretações deterministas que atribuem ao digital um papel autônomo na transformação da educação.

Mais uma vez, se faz mister resgatar o diálogo com Álvaro Vieira Pinto (2005), lembrando que a técnica não atua como sujeito histórico independente, mas como produção humana situada nas relações sociais, econômicas e culturais de cada época. Assim, não é o digital que produz uma nova docência; é o trabalho docente, historicamente reconfigurado na *Infosfera*, que passa a incorporar novas formas de mediação, comunicação, interação e organização pedagógica.

Figura 1 – O conceito de Docência Digital como parte constitutiva do Trabalho Docente no século XXI



Fonte: Figura elaborada pela autora, dezembro de 2025.

Frente ao apresentado na figura 1, as tecnologias digitais não devem ser concebidas como agentes autônomos capazes de redefinir, por si mesmos, os processos educativos. Conforme argumenta Vieira Pinto (2005), a técnica somente adquire sentido no interior da práxis humana e das necessidades históricas concretas. Desse modo, a expansão das plataformas digitais, da inteligência artificial

e dos ambientes virtuais não elimina a centralidade do professor, tampouco substitui a dimensão humana do ato educativo. Ao contrário, complexifica o trabalho docente, ampliando suas funções, responsabilidades e exigências formativas no interior da Cultura digital.

É a partir desse horizonte que a noção de docência ampliada ganha centralidade analítica. A OCDE (2026) tem reiterado que as tecnologias digitais e os sistemas de inteligência artificial não substituem o professor, mas ampliam sua capacidade de atuar em ecossistemas pedagógicos sustentados por dados, conectividade, personalização e múltiplas formas de presença docente.

Trata-se de um processo que reorganiza o trabalho em torno de três eixos estruturantes: o suporte pedagógico mediado por IA (como tutores artificiais e geração de materiais), a eficiência produtiva do trabalho docente e o fortalecimento da autonomia profissional por meio do *teacher–AI teaming*. Esses elementos constituem, precisamente, a matriz conceitual mencionada por autores brasileiros que denominam tal fenômeno como “docência ampliada”, isto é, como expansão qualitativa do agir pedagógico em múltiplos tempos, linguagens e ambientes. (OCDE, 2026)

No âmbito dessa discussão, a docência digital constitui modalidade interna da docência ampliada porque pressupõe decisões pedagógicas complexas, planejamento intencional, curadoria de informações, design de experiências formativas, acompanhamento contínuo e presença pedagógica efetiva em ambientes digitais. A literatura nacional, especialmente Brito, Parente e Mesquita (2025), reforça essa compreensão ao evidenciar que o professor contemporâneo deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor do conhecimento para assumir funções de mediador, curador, designer de experiências de aprendizagem e articulador ético das relações pedagógicas.

Todavia, é necessário reafirmar que tais transformações não decorrem automaticamente da presença das tecnologias digitais nos processos educativos. A docência digital, portanto, não constitui um efeito mecânico da digitalização da educação, mas uma reconfiguração histórica da profissionalidade docente no interior da *Infosfera*.

A normatividade recente reforça essa constatação. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabelece que a formação docente contemporânea deve incluir o domínio

das tecnologias digitais de informação e comunicação, o uso de ambientes virtuais e o desenvolvimento de competências digitais docentes. Ao fazê-lo, desloca a atuação digital da condição de exceção para o estatuto de componente orgânico da profissionalidade ampliada.

De modo convergente, o Decreto nº 12.456/2025, ao regulamentar a EaD no ensino superior, define tecnicamente os formatos síncronos e assíncronos, as plataformas, os ambientes digitais e os papéis docentes (regência, autoria e mediação), normatizando os contornos daquilo que se denomina docência digital, não apenas como prática, mas como campo profissional dotado de regras, técnicas e responsabilidades.

Essa compreensão se articula também com as análises da Professora Bernadete Gatti, em parceria com a UNESCO (2019), que demonstram que o trabalho docente se encontra imerso em novas mídias, múltiplas linguagens e responsabilidades ampliadas, o que implica uma reconfiguração da profissionalidade docente e legitima a inclusão da docência digital no escopo da docência ampliada. A mediação tecnológica, portanto, não é periférica, mas estruturante.

Por esse motivo, a Figura 1 subdivide a docência digital em três dimensões: a docência síncrona, caracterizada pela interação em tempo real (conforme definição do Decreto nº 12.456/2025); a docência assíncrona, baseada em atividades orientadas, materiais estruturados e interações em tempos distintos; e a docência inteligente ou dataficada, definida pela OCDE (2026) como o conjunto de práticas pedagógicas mediadas por sistemas de IA, tutores artificiais, *learning analytics* e ambientes adaptativos. Essa tríade reflete as formas pelas quais o digital reorganiza o trabalho docente, exigindo competências específicas, planejamento refinado e novas formas de presença pedagógica.

No interior da docência ampliada, as modalidades/formatos presencial, híbrida e digital são posicionadas lado a lado, não por equivalência funcional, mas porque coexistem e se articulam no campo profissional docente. A docência digital não substitui as demais, mas ela constitui modalidade distinta, cuja especificidade técnica se inscreve no mesmo guarda-chuva epistemológico. Assim, a docência ampliada opera como arcabouço integrador capaz de relacionar práticas, mediações e tecnologias sem solapar a identidade do trabalho docente.

Dessa síntese decorre a definição de docência digital como o conjunto de práticas, saberes, rotinas, mediações, interações e desenhos pedagógicos realizados integralmente em ambientes digitais, síncronos ou assíncronos, com o uso de plataformas, sistemas de gestão, tutores artificiais e ferramentas digitais, visando garantir presença pedagógica, acompanhamento, equidade, personalização e aprendizagem significativa, balizadas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma categoria que integra dimensões humana, tecnológica, pedagógica, normativa, formativa, compondo um campo de profissionalidade docente em expansão.

No âmbito dos cursos EaD, a docência digital assume papel central e estrutural. O Decreto nº 12.456/2025 estabelece, conforme sublinhado anteriormente, que a EaD se baseia em atividades síncronas e assíncronas, dependentes de plataformas digitais e mediadas por docentes. Logo, não há EaD sem docência digital. Além disso, a qualidade pedagógica do ensino a distância depende de trilhas personalizadas, feedback contínuo, monitoramento do engajamento, práticas colaborativas em AVA e metodologias ativas em ambientes remotos. Tais elementos encontram respaldo nas recomendações da OCDE (2026), que enfatizam a equidade, o acesso e a adaptabilidade das tecnologias digitais, aspectos essenciais em países marcados por profundas desigualdades territoriais como o Brasil.

Por fim, a docência digital, ao integrar curadoria, design pedagógico, mediação ética e tecnologias inteligentes, alinha-se plenamente ao paradigma da docência ampliada. Na EaD, tal paradigma deixa de ser opcional e torna-se constitutivo, ou seja, sem ele, não há efetividade, equidade ou qualidade formativa. Assim, a docência digital não é adjetivo da docência; antes, ela é expressão contemporânea de sua ampliação ontológica, epistemológica e tecnológica, reafirmando, paradoxalmente, a centralidade humana do professor em meio à crescente complexidade social e tecnológica das práticas educativas.

Ao ser compreendida como modalidade interna da docência ampliada, a docência digital revela-se não apenas como uma categoria teórica, mas como uma estrutura concreta de reorganização do trabalho pedagógico, da formação docente e das políticas educacionais contemporâneas. Essa perspectiva desloca o foco da análise da tecnologia enquanto instrumento para a tecnologia como elemento de

mediação constitutiva do trabalho educativo, permitindo compreender como se reconfiguram práticas, papéis, saberes e instituições. Esse deslocamento conceitual torna-se particularmente relevante quando se analisa o campo da Educação a Distância, espaço privilegiado de materialização dessas transformações.

Assim, a discussão prossegue, para a análise das transformações tecnológicas, da EaD e da reconfiguração da escola contemporânea, articulando historicidade, Cultura digital e reorganização das formas de ensinar e aprender.

4.2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO PRÁTICA SOCIAL: SABERES, FORMAÇÃO, TRABALHO COLETIVO E DESAFIOS NA CULTURA DIGITAL

A compreensão da docência na Educação a Distância, no contexto das profundas transformações tecnológicas que atravessam a escola contemporânea, exige reconhecer que ensinar e aprender são processos historicamente devidamente datados, socialmente mediados e culturalmente produzidos. A obra de Vani Moreira Kenski (2003a, 2003b, 2006, 2012) constitui referência central para essa análise ao afirmar que a educação, independentemente dos suportes técnicos que a viabilizam, mantém sua natureza essencialmente comunicativa, relacional e social.

As tecnologias, segundo a autora, não anulam essa condição, ao contrário, configuram-na, ampliando os modos de interação, circulação da informação e construção coletiva de sentidos, ao mesmo tempo em que impõem novos desafios à prática pedagógica e à organização do trabalho docente.

Ao historicizar a relação entre educação e tecnologia, Kenski (2012) demonstra que cada salto técnico — da oralidade à escrita, do manuscrito ao livro impresso e, mais recentemente, às tecnologias digitais em rede — produziu deslocamentos significativos nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Esses deslocamentos alteraram temporalidades, espacialidades e condições de acesso à informação, mas não romperam com a centralidade da mediação humana no processo educativo.

Assim, mesmo diante da expansão das redes digitais e da automação de processos informacionais, o aprender permanece ancorado na interação, na interpretação crítica e na construção compartilhada de significados.

No plano histórico, a passagem do modelo educativo fundado na presença física entre mestre e aprendiz para formas de mediação à distância encontra marcos fundamentais na escrita, no livro e, contemporaneamente, nos ambientes digitais conectados. Kenski (2012) evidencia que esses marcos ampliam o campo de ação da docência ao desterritorializar o acesso às fontes de conhecimento, flexibilizar o tempo didático e multiplicar itinerários formativos. Se o livro permitiu ultrapassar a unidirecionalidade da fala situada, as tecnologias digitais e os ambientes virtuais intensificam a conectividade, o diálogo e a atualização permanente dos saberes, desmontando a linearidade espaço-temporal da aula tradicional e deslocando práticas, papéis e expectativas pedagógicas.

Essa leitura histórica sustenta a crítica de Kenski (2006) às limitações estruturais da escola tradicional quando organizada por currículos rígidos, tempos fragmentados e práticas centradas na transmissão de conteúdos. Nesse modelo, o acesso à informação tende a ser controlado e mediado quase exclusivamente pelo professor, enquanto os processos de avaliação privilegiam o produto final, com pouca atenção aos percursos, às interações e às mediações que constituem a aprendizagem.

Em contraste, a autora propõe a noção de uma nova organização do ensino, marcada pela abundância informacional, pela multiplicidade de linguagens e pela intensificação das interações em rede, exigindo metodologias mais abertas, participativas e comunicativas.

No contexto da Educação a Distância, essa compreensão assume contornos ainda mais evidentes. A migração da sala de aula física para ambientes virtuais de aprendizagem não representa apenas uma mudança técnica, mas uma transformação didática, pedagógica e organizacional. Kenski (2012) descreve a emergência de espaços híbridos, articulando tempos síncronos e assíncronos, que flexibilizam hierarquias, conectam sujeitos geograficamente dispersos e ampliam as possibilidades de autoria discente. Contudo, tais potencialidades só se concretizam quando há intencionalidade pedagógica, planejamento didático e formas de presença docente compatíveis com a Cultura digital. O ambiente virtual, nessa

perspectiva, não pode ser compreendido como repositório de conteúdos, mas como uma estrutura comunicativa composta por ferramentas, linguagens, normas de interação e rotinas pedagógicas próprias.

Na ambiência digital, os níveis de interação pedagógica variam significativamente, desde usos mais restritos, voltados a simples disponibilização de materiais, até cenários complexos de negociação de sentidos, coautoria e resolução colaborativa de problemas, apoiados por fóruns, chats, blogs, wikis, videoconferências e projetos integradores. Kenski (2006, 2012) enfatiza também que as escolhas tecnológicas são indissociáveis do desenho das atividades, da intencionalidade formativa e das estratégias de acompanhamento e regulação da participação. Ao analisar experiências com Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como o Teleduc e o AulaNet, a autora evidencia o deslocamento do foco do “depósito” de informações para a produção coletiva de conhecimento, em processos mediados pela comunicação e pela colaboração.

Essas transformações reconfiguram profundamente os papéis docentes e discentes. O professor deixa de ocupar o lugar de centro exclusivo do processo para assumir a função de orientador, mediador e designer de experiências de aprendizagem. Cabe-lhe criar condições de estudo, problematizar conteúdos, organizar trilhas formativas, oferecer devolutivas qualificadas e sustentar sínteses parciais que favoreçam a progressão conceitual dos estudantes.

Ao aluno, por sua vez, a presença digital amplia responsabilidades, envolvendo habilidades para explicitar raciocínios, sustentar argumentos, colaborar com os pares, negociar critérios e documentar percursos formativos. Como insiste Kenski (2012), a Cultura digital demanda metodologias ativas e uma presença docente que favoreça a análise crítica das informações, a coautoria e a contextualização permanente dos saberes que circulam nas redes.

No que tange as dinâmicas de aprendizagem, destaca-se a centralidade do trabalho colaborativo. Para Kenski (2012), colaboração não se reduz à soma de contribuições individuais, mas constitui uma prática intencional de interdependência, sustentada por objetivos comuns, divisão negociada de tarefas e corresponsabilidade pelos resultados. Em ambientes mediados por tecnologias, essa colaboração requer regras claras de participação, visibilidade dos processos (registros, versões, comentários), negociação constante de significados e atenção à

diversidade de ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem. A avaliação, diante desse cenário, precisa deslocar-se de uma lógica exclusivamente classificatória para uma perspectiva formativa, valorizando processos interativos, a qualidade das mediações e a capacidade de integrar diferentes perspectivas.

A noção de comunidades virtuais de aprendizagem ocupa lugar central nessa abordagem. Kenski (2012) define essas comunidades como coletivos constituídos por vínculos, propósitos compartilhados e rotinas comunicativas que sustentam o pertencimento e a coautoria do conhecimento, são comunidades que aprendem em permanente estado de atualização, organizando-se para produzir, validar e disseminar saberes de forma distribuída, superando fronteiras disciplinares, institucionais e geográficas. A tecnologia, diante desse panorama, é condição de possibilidade, mas a comunidade é uma construção cultural, ética e pedagógica, sustentada por normas de convivência, tutoria ativa e mediações cuidadosas.

À luz desse referencial, emergem implicações decisivas para a docência na EaD contemporânea, especialmente quando articuladas às normativas recentes, como o Decreto nº 12.456/2025. As exigências colocadas ao trabalho docente extrapolam a atuação individual e demandam competências para o design instrucional, a curadoria crítica de fontes, o manejo integrado de tempos síncronos e assíncronos, a escuta qualificada das interações e a avaliação formativa de processos colaborativos. Aos estudantes, requerem-se autonomia regulada, autoria responsável, letramento informacional e abertura ao dissenso produtivo.

Desse modo, torna-se evidente que um único profissional não é capaz de responder, de forma isolada, à complexidade da docência digital. A Educação a Distância contemporânea consolida a necessidade de um coletivo de profissionais da educação, composto por docentes, tutores, designers educacionais, coordenadores pedagógicos, especialistas em tecnologia educacional e equipes multidisciplinares que atuam de maneira integrada. Essa configuração, reconhecida e reforçada pelo Decreto nº 12.456/2025, desloca a docência de uma prática individualizada para um trabalho colaborativo, distribuído e institucionalmente organizado, no qual a mediação pedagógica é compartilhada e qualificada.

Por fim, a obra de Kenski chama atenção para o paradoxo que acompanha a expansão das redes digitais, quanto mais densos e abertos são os fluxos de informação e interação, maior se torna a necessidade de intencionalidade

pedagógica, regulação ética e mediação crítica. A tecnologia potencializa o acesso, a comunicação e a coautoria, mas não garante, por si só, processos formativos emancipatórios.

Por isso, para converter espaços digitais em ambientes efetivos de aprendizagem exige-se projeto pedagógico consistente, coordenação coletiva e avaliação coerente com finalidades educativas. É uma tarefa essencialmente coletiva, que recoloca o trabalho docente no centro do processo educativo, agora ressignificado como mediação qualificada entre sujeitos, informações, tecnologias e culturas na escola contemporânea.

As transformações analisadas evidenciam que a docência, na Cultura digital e na Educação a Distância, não pode mais ser compreendida como um conjunto de práticas isoladas ou como uma atividade substancialmente técnica. Ao contrário, ela se revela como um trabalho socialmente situado, historicamente construído e atravessado por múltiplas mediações institucionais, tecnológicas e culturais. Essa compreensão desloca o foco da tecnologia para o próprio trabalho docente, exigindo uma abordagem que reconheça sua complexidade, heterogeneidade e caráter relacional. É a partir desse deslocamento analítico que se torna necessário aprofundar a docência como trabalho e prática social complexa.

Entender a docência na Educação a Distância implica reconhecê-la como um trabalho socialmente situado, historicamente construído e atravessado por múltiplas determinações institucionais, culturais e políticas. Tardif e Lessard (2005) rompem com visões reducionistas que tratam o ensino como aplicação técnica de métodos ou conteúdos, ao afirmarem que a docência constitui uma atividade humana complexa, marcada por interações, decisões contingentes, saberes heterogêneos e condições concretas de trabalho.

Para esses autores, o trabalho docente não se esgota na sala de aula nem se limita à execução de prescrições curriculares ele envolve planejamento, mediação, avaliação, gestão das relações pedagógicas e negociação constante de sentidos em contextos institucionais específicos. Na EaD e, de modo mais amplo, na docência digital, essa complexidade se intensifica, pois o trabalho docente passa a ser distribuído em múltiplos tempos, espaços e interfaces tecnológicas, exigindo novas formas de coordenação e colaboração.

A docência, portanto, deve ser compreendida como prática social, pois se realiza na relação com o outro, mediada por normas, tecnologias, linguagens e culturas institucionais. No contexto digital, essa prática deixa de ser centrada exclusivamente na figura do professor individual e passa a configurar-se como um trabalho coletivo, articulado por diferentes profissionais que compartilham responsabilidades na organização do ensino e da aprendizagem.

A abordagem dos saberes docentes, conforme proposta por Tardif (2014), é fundamental para compreender as exigências da docência digital. O autor identifica os saberes docentes como plurais, heterogêneos e oriundos de diferentes fontes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e, sobretudo, saberes da experiência. Esses saberes não são estáticos, mas se constroem e se reconfiguram na prática.

Na docência digital, tais saberes passam por um processo de ressignificação. A mediação pedagógica deixa de ocorrer exclusivamente na interação face a face e passa a ser realizada por meio de interfaces digitais, linguagens multimodais e dispositivos comunicacionais síncronos e assíncronos. Isso exige do professor não apenas domínio técnico das ferramentas, mas capacidade de articular saber pedagógico, tecnológico e comunicacional, de modo intencional e crítico.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a tese defendida nesta investigação, ao evidenciar que o professor, isoladamente, não consegue dar conta da complexidade do design instrucional, da curadoria de conteúdos, da gestão das interações e da avaliação formativa em ambientes digitais. A docência digital, assim, consolida-se como uma prática mediada por saberes distribuídos, construídos e mobilizados no interior de equipes multiprofissionais.

A compreensão da docência digital como prática mediada por saberes plurais, ultrapassa a organização de conteúdos e envolve diálogo, escuta, problematização e construção coletiva de sentidos, recolocando no centro da análise a dimensão ética e política da docência, conduzindo à necessidade de compreender o ensino como prática dialógica e emancipatória. É nessa perspectiva que se inscreve a reflexão freireana sobre docência, diálogo e emancipação na Cultura digital, desenvolvida no subtópico seguinte.

A reflexão de Paulo Freire (1970, 1996) oferece um aporte ético-político fundamental para pensar a docência digital. Para o autor, ensinar é um ato dialógico,

problematizador e profundamente comprometido com a emancipação dos sujeitos. A educação, enquanto prática da liberdade, pressupõe diálogo, escuta, respeito aos saberes dos educandos e construção coletiva do conhecimento.

No contexto da EaD e da Cultura digital, o diálogo não se limita à interação verbal direta, mas se expressa em múltiplas linguagens e registros, envolvendo suportes como textos, vídeos, fóruns, comentários, produções colaborativas. A docência digital, nessa perspectiva, não pode reproduzir o modelo bancário de educação em ambientes virtuais, sob pena de apenas transpor práticas transmissivas para novos suportes tecnológicos.

Ao contrário, exige uma mediação pedagógica que favoreça a participação ativa, a autoria, a problematização da realidade e a construção crítica do conhecimento. Essa mediação, entretanto, não é tarefa exclusiva de um único professor, mas resulta de uma ação pedagógica coletiva, sustentada por diferentes profissionais que contribuem para a organização do ambiente, a comunicação, o acompanhamento e a avaliação dos processos formativos.

A docência digital, compreendida como prática dialógica, emancipatória e coletivamente construída, não se esgota na dimensão pedagógica, mas se projeta diretamente sobre a identidade profissional do professor e sobre os processos de formação e desenvolvimento profissional. O diálogo, a colaboração e a mediação ética tornam-se, assim, fundamentos da própria profissionalidade docente na Cultura digital. Essa perspectiva exige repensar os modelos tradicionais de formação, deslocando-os para processos contínuos, colaborativos e institucionais de aprendizagem profissional. Nesse sentido, impõe-se a análise da profissionalidade docente, da formação e do desenvolvimento profissional na EaD.

António Nóvoa (2017) contribui de modo decisivo para a compreensão da docência como profissão e como construção identitária. Para o autor, a profissionalidade docente não se constitui apenas por meio de cursos ou certificações, mas se constrói no exercício do trabalho, na reflexão sobre a prática e na participação em comunidades profissionais.

Na EaD, essa concepção ganha novos contornos. A formação do professor passa a ocorrer em contextos marcados pela colaboração, pela partilha de saberes e pela atuação em equipes. A docência digital exige um desenvolvimento

profissional contínuo, ancorado na aprendizagem com os pares e na capacidade de atuar em ambientes institucionais complexos.

Nóvoa defende que é na escola — e, por extensão, nos sistemas e ambientes de EaD — que o professor se forma como profissional. Assim, a docência digital não pode ser pensada como prática individualizada, mas como processo coletivo de construção profissional, no qual a identidade docente se articula às dinâmicas institucionais e às políticas educacionais.

Ao compreender a profissionalidade docente como construção coletiva, situada e institucional, evidencia-se que a docência digital não pode ser sustentada por modelos individualizados de atuação profissional. A formação, o desenvolvimento profissional e a identidade docente passam a ser produzidos no interior de redes, equipes e comunidades institucionais, configurando novas formas de organização do trabalho educativo. Essa dinâmica conduz à compreensão da docência digital como prática estruturada por arranjos institucionais e coletivos, nos quais a mediação pedagógica é compartilhada e organizada de modo colaborativo. Tal perspectiva fundamenta a análise da docência digital como trabalho coletivo e institucional.

À luz das transformações sociotécnicas contemporâneas e das exigências institucionais da Educação a Distância, torna-se evidente que a docência digital se estrutura como trabalho coletivo, institucionalizado e historicamente reconfigurado. O Decreto nº 12.456/2025 reconhece essa configuração ao explicitar a necessidade de equipes multiprofissionais na organização, oferta e acompanhamento da EaD. Entretanto, é necessário compreender que essa reorganização não decorre de uma ação autônoma das tecnologias digitais, como se o “digital” produzisse, por si mesmo, novas formas de docência. Em diálogo crítico com Álvaro Vieira Pinto (2005), esta tese sustenta que a técnica não atua como sujeito histórico independente, mas como mediação produzida socialmente no interior das relações humanas e das transformações do trabalho.

Sob esse enfoque, o trabalho docente reorganiza-se na *Infosfera* a partir de novas condições de comunicação, interação, circulação do conhecimento e gestão pedagógica, exigindo articulações que extrapolam a atuação individual do professor. A docência digital emerge, portanto, não como produto do avanço tecnológico em si,

mas como expressão da reconfiguração histórica da profissionalidade docente diante das mediações sociotécnicas contemporâneas.

Nesse modelo, o professor atua em articulação com tutores, designers educacionais, coordenadores pedagógicos, especialistas em tecnologias educacionais e equipes de apoio. A mediação pedagógica deixa de concentrar-se exclusivamente em um único sujeito e passa a constituir-se de forma colaborativa, compartilhada e institucionalmente organizada. Contudo, essa coletivização não reduz a centralidade do trabalho docente; ao contrário, amplia sua complexidade, exigindo novas competências de planejamento, coordenação, comunicação e acompanhamento pedagógico em ambientes digitais.

Tal arranjo institucional dialoga diretamente com a tese defendida nesta investigação ao evidenciar que a centralidade da prática docente volta-se para formas ampliadas de docência sustentadas por saberes distribuídos e responsabilidades compartilhadas.

A institucionalização da docência digital como trabalho coletivo revela, entretanto, que essa reorganização não ocorre de maneira linear nem isenta de contradições. A ampliação das equipes, a redistribuição de funções, a intensificação das demandas institucionais e a crescente dependência de plataformas e sistemas digitais produzem novas tensões para o trabalho docente. Em consonância ao exposto, a docência digital constitui-se como campo permeado por disputas, ambiguidades e processos de negociação entre inovação pedagógica, racionalização técnica, regulação institucional e condições concretas de trabalho.

Assim, compreender a docência digital exige ultrapassar leituras tecnicistas ou deterministas da tecnologia, reconhecendo que as transformações da EaD decorrem, fundamentalmente, da reconfiguração histórica do trabalho docente na *Infosfera*. É nesse horizonte problematizador que se inscreve a análise das tensões, contradições e desafios da docência na EaD contemporânea.

Apesar de suas potencialidades pedagógicas, a docência digital na Educação a Distância contemporânea é atravessada por múltiplas tensões, contradições e desafios relacionados às condições concretas de realização do trabalho docente. A intensificação das atividades pedagógicas, a ampliação das demandas institucionais, a sobrecarga informacional e os riscos de precarização do trabalho configuram problemáticas recorrentes em diferentes experiências de EaD. Entretanto, é

necessário evitar generalizações ou interpretações homogêneas acerca dessa modalidade, reconhecendo que os contextos institucionais, as políticas de gestão, os modelos pedagógicos e as condições de trabalho variam significativamente entre instituições públicas e privadas, sistemas presenciais, híbridos e totalmente a distância, bem como entre diferentes realidades regionais e regulatórias.

Nessa perspectiva, a investigação desenvolvida não assume uma oposição simplificadora entre educação presencial e Educação a Distância, tampouco sustenta que a EaD produza, inevitavelmente, precarização ou inovação pedagógica. As experiências contemporâneas evidenciam a coexistência de modelos diversos, marcados por distintas concepções de formação, diferentes níveis de investimento institucional e variadas formas de organização do trabalho docente. Há instituições em que a docência se desenvolve a partir de projetos pedagógicos colaborativos, políticas de formação continuada e valorização profissional; em outras, observam-se processos de fragmentação das funções docentes, racionalização produtivista e intensificação do controle institucional sobre o trabalho pedagógico.

As tensões que atravessam a construção da docência digital manifestam-se, sobretudo, nas relações entre autonomia e controle, inovação pedagógica e padronização curricular, colaboração e fragmentação do trabalho docente. Em muitos contextos, as plataformas digitais e os sistemas de acompanhamento pedagógico ampliam possibilidades de interação, personalização da aprendizagem e produção colaborativa do conhecimento. Contudo, esses mesmos dispositivos também podem ser utilizados como instrumentos de monitoramento, padronização das práticas e intensificação da produtividade docente, especialmente quando subordinados a lógicas gerencialistas ou mercadológicas.

Dessa forma, a simples incorporação de tecnologias digitais não garante, por si só, melhorias na qualidade da educação nem processos formativos mais democráticos, inclusivos ou emancipatórios. Diante desse panorama, a docência digital exige não apenas competências técnicas, mas condições adequadas de trabalho, reconhecimento profissional, formação continuada e políticas institucionais comprometidas com a valorização do trabalho coletivo e da mediação pedagógica qualificada.

As tensões e contradições da docência digital evidenciam, portanto, que a reorganização do trabalho pedagógico na Cultura digital constitui processo complexo, marcado simultaneamente por possibilidades emancipadoras e riscos de intensificação do controle e da fragmentação profissional. Essas constatações reforçam a necessidade de projetos pedagógicos consistentes, regulações éticas e políticas públicas articuladas às especificidades dos diferentes contextos institucionais. Também evidenciam a importância de propostas estruturadas de formação continuada capazes de qualificar a docência digital como prática profissional, crítica, coletiva e imbricada ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

É a partir desse diagnóstico que se fundamenta o capítulo seguinte, dedicado à construção do produto educacional e à proposição de uma formação continuada para a docência digital, concebida como resposta teórica e prática aos desafios, tensões e contradições analisados ao longo desta investigação.

4.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO: DOCÊNCIA DIGITAL, METAMORFOSE DA ESCOLA E TRABALHO COLETIVO

O presente capítulo demonstrou que a docência na Educação a Distância, no contexto das profundas transformações tecnológicas, não pode ser compreendida como adaptação técnica de práticas pedagógicas tradicionais, nem somente como transposição do ensino presencial para ambientes digitais. Ao contrário, evidenciou-se que a docência digital se configura como expressão de uma reestruturação mais ampla do trabalho educativo, vinculada à metamorfose da escola contemporânea, à reorganização dos modos de produção do conhecimento e à redefinição das formas de ensinar e aprender no contexto da Cultura digital e do espaço da *Infosfera*.

A partir das distinções conceituais entre docência presencial, docência online e docência digital, o capítulo estabeleceu que esta última constitui uma racionalidade pedagógica própria, fundada na reconfiguração dos fundamentos epistemológicos, comunicacionais, organizacionais e éticos do trabalho docente. Foi possível, assim, situar a docência digital não como modalidade ou formato de oferta, mas como constructo analítico, articulado à noção de docência ampliada, que integra

dimensões humanas, tecnológicas, pedagógicas, normativas e sociopolíticas da profissionalidade docente no século XXI.

A análise das transformações tecnológicas e da Educação a Distância, à luz das contribuições de Kenski, evidenciou que a escola contemporânea se movimenta de um modelo centrado na presença física, na linearidade curricular e na transmissão de conteúdos para outro marcado pela conectividade, pela multiplicidade de linguagens, pela colaboração e pela construção coletiva do conhecimento. Em face disso, ensinar e aprender passam a se organizar em ambientes híbridos, redes comunicativas e comunidades de aprendizagem, exigindo novas formas de presença docente, planejamento pedagógico e mediação educativa.

Ao compreender a docência como trabalho e prática social complexa, o capítulo evidenciou que o ensino não se reduz à aplicação de métodos ou prescrições curriculares, mas se constitui como atividade humana, atravessada por saberes heterogêneos, decisões contingentes e condições institucionais concretas. Essa complexidade se intensifica na docência digital, na medida em que o trabalho docente passa a ser distribuído em múltiplos tempos, espaços e interfaces tecnológicas, exigindo novas formas de coordenação, colaboração e organização institucional.

A abordagem dos saberes docentes e da mediação pedagógica permitiu compreender que a docência digital se estrutura a partir de saberes plurais, distribuídos e coletivamente construídos, nos quais se articulam dimensões pedagógicas, tecnológicas, comunicacionais e éticas. Nessa perspectiva, ensinar em ambientes digitais não é uma prática individual, mas um processo relacional, cooperativo e institucionalmente mediado, sustentado por equipes multiprofissionais e por arranjos organizacionais complexos.

A incorporação da perspectiva freireana reafirmou que a docência digital, para não reproduzir lógicas bancárias em novos suportes tecnológicos, deve se constituir como prática dialógica, problematizadora e emancipatória, comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a construção coletiva do conhecimento. O diálogo, a escuta, a autoria e a participação ativa emergem, assim, como fundamentos ético-políticos da docência na Cultura digital.

A reflexão sobre a profissionalidade docente, à luz de Nóvoa, permitiu compreender que a identidade profissional do professor se constrói no exercício do trabalho, na participação em comunidades profissionais e na atuação em contextos institucionais colaborativos. Na EaD, essa profissionalidade assume contornos específicos, ancorados no trabalho em equipe, na aprendizagem com os pares e na formação contínua, configurando uma docência que se constitui como prática coletiva e institucional.

Por fim, a análise das tensões, contradições e desafios da docência na EaD contemporânea evidenciou que a docência digital se desenvolve em um campo marcado por disputas entre inovação pedagógica e padronização, autonomia e controle, colaboração e fragmentação do trabalho, bem como por riscos de intensificação laboral e precarização. Essas contradições reforçam que a incorporação das tecnologias, por si só, não garante qualidade formativa, sendo indispensáveis políticas públicas consistentes, condições institucionais adequadas e projetos pedagógicos fundamentados eticamente.

Dessa forma, o capítulo sustenta, como síntese teórica, que a docência digital deve ser compreendida como trabalho coletivo, prática social complexa e mediação institucionalmente organizada. A metamorfose da escola contemporânea, intensificada pela expansão da EaD e da Cultura digital, não elimina a centralidade do professor, mas a ressignifica, deslocando-a da atuação individual para uma profissionalidade colaborativa, eticamente orientada e balizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É a partir desse arcabouço teórico-conceitual que se fundamenta o capítulo seguinte, dedicado à proposição do produto educacional desta tese, concebido como uma proposta de formação continuada para a docência digital, estruturada para responder, de forma teórica e prática, aos desafios, tensões e exigências analisados, contribuindo para a qualificação da profissionalidade docente na Educação a Distância e na Cultura digital contemporânea.

5. PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA DIGITAL

Figura 2 – QR Code para acesso ao Produto Educacional



Fonte: Figura elaborada pela autora, julho de 2026.

Este capítulo apresenta o produto educacional desenvolvido como desdobramento direto da tese defendida nesta investigação, constituindo-se como resposta às lacunas teóricas, normativas e formativas identificadas ao longo da pesquisa acerca da docência digital na Educação a Distância. Assim, a Proposta de Formação Continuada para a Docência Digital, materializada na Escola Virtual de Formação Permanente (EVIFPE), não se configura como elemento complementar ou apartado da investigação, mas como consequência lógica dos resultados produzidos, articulando teoria, análise crítica e intervenção educacional.

A construção do produto educacional fundamenta-se na compreensão de que a docência digital, conforme defendido nesta tese, constitui um constructo profissional emergente, marcado pela reconfiguração do trabalho docente no contexto da Cultura digital e da *Infosfera*. Os resultados da revisão sistematizada de literatura, da análise documental e da interpretação crítica das políticas educacionais evidenciaram que, embora as transformações tecnológicas tenham alterado profundamente as práticas pedagógicas e os modos de ensinar e aprender, ainda persistem fragilidades significativas na formação docente para atuação em ambientes digitais, especialmente no âmbito da educação superior a distância.

Diante disso, o produto educacional responde diretamente às principais problemáticas identificadas pela pesquisa: a insuficiência da formação inicial para

atender às exigências da docência digital; a predominância de modelos formativos fragmentados, instrumentais e tecnicistas; a ausência de políticas institucionais permanentes voltadas à qualificação docente para a EaD; a invisibilização da docência digital nos marcos normativos contemporâneos; e a necessidade de fortalecimento do trabalho colaborativo e multiprofissional na organização do ensino mediado por TDIC.

A EVIFPE emerge, portanto, como proposição teórico-prática alinhada à tese central desta investigação, segundo a qual a docência digital ultrapassa o domínio operacional das tecnologias e exige processos permanentes de desenvolvimento profissional, capazes de promover a ressignificação das práticas pedagógicas, da identidade docente e das formas de mediação do conhecimento na Cultura digital. Desse modo, a proposta formativa apresentada neste capítulo busca responder às demandas contemporâneas da educação superior, articulando formação continuada, inovação pedagógica, trabalho colaborativo e desenvolvimento de competências digitais críticas.

A construção deste produto ancora-se no entendimento de que a qualificação da docência digital não pode ser reduzida à responsabilização individual do professor, mas deve constituir compromisso institucional, político e pedagógico das instituições de ensino superior. Assim, a EVIFPE é concebida como um ecossistema formativo permanente, orientado pela colaboração, pela reflexão crítica e pela produção compartilhada de saberes pedagógicos, em consonância com os fundamentos teóricos e analíticos desenvolvidos ao longo desta tese.

Os achados da revisão sistematizada de literatura e da análise documental revelaram que, embora exista um consenso acerca da importância da formação docente para o uso das tecnologias digitais, ainda predomina, no cenário educacional brasileiro, uma abordagem fragmentada, episódica e instrumental da formação continuada. Grande parte das iniciativas formativas concentra-se em capacitações pontuais, voltadas ao uso de ferramentas específicas, desarticuladas de uma reflexão pedagógica mais ampla sobre o ensinar e o aprender em ambientes digitais, essa constatação reforça a necessidade de propostas formativas sistemáticas, permanentes e contextualizadas, capazes de promover transformações efetivas na prática docente.

Nessa conjuntura, a Escola Virtual de Formação Permanente (EVIFPE) é concebida como um espaço institucional de formação continuada, orientado por princípios pedagógicos alinhados à Cultura digital, à docência colaborativa e à inovação educacional. A EVIFPE não se configura como um curso isolado ou como um repositório de conteúdos, mas como um ecossistema formativo, destinado a promover processos contínuos de aprendizagem docente, reflexão crítica sobre a prática e produção compartilhada de saberes pedagógicos.

A necessidade da criação da EVIFPE encontra respaldo direto nos principais resultados da tese, que evidenciaram: a insuficiência da formação inicial para atender às demandas da docência digital; a fragilidade das políticas institucionais de formação continuada voltadas especificamente à EaD; a invisibilização da docência digital nos documentos normativos mais recentes; e a centralidade do trabalho coletivo e da atuação em equipes multiprofissionais na organização do ensino a distância.

Esses elementos indicam que a qualificação docente para a EaD não pode ser tratada como responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso institucional e político.

Do ponto de vista teórico, a proposta da EVIFPE dialoga com a compreensão de Cultura digital imbricada à *Infosfera*, conforme proposta por Floridi (2014), reconhecendo que os docentes atuam em um ambiente híbrido, no qual as fronteiras entre o físico e o digital se diluem, exigindo novas formas de mediação pedagógica, responsabilidade ética e produção de conhecimento. Assim, a formação continuada proposta busca desenvolver no professor não apenas competências operacionais, mas uma postura crítica e reflexiva diante dos impactos das tecnologias na educação e na sociedade.

A EVIFPE estrutura-se a partir dos eixos analíticos que emergiram da pesquisa: identidade docente, práticas colaborativas, competências digitais, ressignificação das metodologias de ensino e inovação pedagógica. Esses eixos orientam a organização dos percursos formativos, garantindo coerência entre os fundamentos teóricos da tese e as práticas propostas no produto educacional. A formação continuada, sob essa ótica, é concebida como um processo dinâmico, processual e contextualizado, que se constrói a partir das demandas reais da prática docente na EaD.

No que se refere à identidade docente, a proposta formativa da EVIFPE busca promover a compreensão da docência digital como uma prática profissional específica, marcada pela mediação pedagógica em ambientes virtuais, pela atuação colaborativa e pela centralidade do estudante no processo de aprendizagem. A formação pretende favorecer a reflexão sobre os deslocamentos identitários vivenciados pelos professores ao transitarem do ensino presencial para o ensino mediado por TDIC, contribuindo para a construção de uma identidade docente mais flexível, colaborativa e alinhada à Cultura digital.

Quanto às práticas colaborativas, a EVIFPE reconhece que a docência na EaD se organiza a partir do trabalho coletivo e da docência compartilhada. Assim, os percursos formativos incentivam a atuação integrada entre professores, tutores, designers educacionais e demais profissionais envolvidos no processo educativo. A colaboração é compreendida não apenas como estratégia organizacional, mas como princípio pedagógico, capaz de potencializar a qualidade da mediação e favorecer a construção coletiva do conhecimento.

No eixo das competências digitais docentes, a proposta formativa ultrapassa a perspectiva tecnicista, ao compreender tais competências como um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a atuação pedagógica em ambientes digitais. A EVIFPE busca promover o desenvolvimento de competências relacionadas à curadoria de conteúdos, ao design educacional, à avaliação formativa, à mediação pedagógica online e ao uso crítico e ético das tecnologias digitais, em consonância com as diretrizes da BNCC e com as demandas da educação superior contemporânea.

A ressignificação das metodologias de ensino constitui outro eixo central da proposta. Conforme evidenciado nos resultados da tese, a simples transposição de práticas presenciais para o ambiente virtual compromete a qualidade da aprendizagem na EaD.

Diante disso, a EVIFPE propõe a formação docente orientada por metodologias ativas, colaborativas e centradas no estudante, incentivando a criação de experiências de aprendizagem significativas, interativas e contextualizadas. A inovação metodológica é compreendida como um processo reflexivo e intencional, fundamentado em princípios pedagógicos sólidos, e não como mera adoção de recursos tecnológicos.

Do ponto de vista institucional, a EVIFPE configura-se como uma estratégia de fortalecimento das políticas de formação continuada, contribuindo para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados na modalidade a distância e para a valorização do trabalho docente.

Ao institucionalizar a formação continuada, a proposta rompe com a lógica de ações formativas esporádicas e desarticuladas, promovendo a consolidação de uma cultura formativa permanente, alinhada às transformações da sociedade digital. Nessa perspectiva, a compreensão da docência digital como prática indissociável entre ensino, pesquisa e extensão fundamenta a proposta formativa apresentada nesta tese, orientando o desenvolvimento de competências que ultrapassam o domínio instrumental das tecnologias e contemplam a atuação acadêmica em sua integralidade, de modo a fortalecer a produção do conhecimento, a inovação pedagógica e o compromisso social da universidade em contextos digitais e conectados.

Assim, a Escola Virtual de Formação Permanente (EVIFPE) representa a materialização prática dos pressupostos teóricos e analíticos desta tese, constituindo-se como um produto educacional coerente com os objetivos da investigação e com as demandas contemporâneas da docência digital. Ao articular formação continuada, inovação pedagógica e trabalho colaborativo, a EVIFPE contribui para a consolidação de uma docência crítica, reflexiva e comprometida com a aprendizagem significativa dos estudantes, reafirmando o papel estratégico do professor na educação superior mediada por tecnologias.

5.1 ARQUITETURA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCÊNCIA DIGITAL NA EVIFPE

A formação continuada proposta no âmbito da Escola Virtual de Formação Permanente (EVIFPE) estrutura-se como um percurso formativo modular, progressivo, flexível e articulado por trilhas de aprendizagem, concebido para responder à complexidade da docência digital e às múltiplas dimensões que constituem a profissionalidade docente na Educação a Distância.

Diferentemente de modelos tradicionais de formação continuada, a proposta não se organiza como curso linear, mas como um ecossistema formativo digital,

orientado por princípios de aprendizagem experiencial, colaboração pedagógica, produção autoral e reflexão crítica sobre a prática.

A formação é predominantemente digital, desenvolvida em ambiente virtual próprio da EVIFPE, com estrutura majoritariamente assíncrona, articulada a momentos síncronos estratégicos destinados à interação pedagógica, à construção coletiva de conhecimentos e à consolidação de comunidades virtuais de prática docente. Essa configuração responde às dinâmicas da Cultura digital e às especificidades da EaD contemporânea, assegurando flexibilidade, acessibilidade e continuidade formativa, sem comprometer a qualidade da mediação pedagógica e da presença docente.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta fundamenta-se na aprendizagem experiencial e situada, na qual o professor vivencia a docência digital simultaneamente como sujeito formativo e como designer pedagógico. O docente deixa de ocupar a posição de receptor de conteúdos para atuar como participante ativo do processo formativo, produtor de práticas, coautor de materiais pedagógicos, pesquisador da própria prática e integrante de comunidades colaborativas de aprendizagem. Assim, a formação articula teoria e prática de modo indissociável, promovendo aprendizagens contextualizadas e diretamente vinculadas ao exercício profissional na EaD.

5.1.1 ESTRUTURA MODULAR DA FORMAÇÃO

A formação continuada organiza-se em seis módulos estruturantes, concebidos de forma sequencial e progressiva, mas articulados por trilhas flexíveis que permitem percursos personalizados conforme o perfil, a experiência e as demandas dos docentes participantes.

Quadro 19 – Estrutura modular da formação continuada em docência digital (EVIFPE)

Módulo	Título	Foco formativo	Carga horária	Produto formativo
1	Identidade e Profissionalidade na Docência Digital	Identidade docente, docência ampliada, ética e profissionalidade	20h	Narrativa reflexiva e mapa de competências

2	Cultura digital, EaD e Ecossistemas Educacionais	Cultura digital, <i>Infosfera</i> , comunidades virtuais, EaD	20h	Diagnóstico pedagógico de AVA
3	Design Pedagógico e Arquitetura da Aprendizagem Digital	Planejamento didático, trilhas, arquitetura pedagógica	30h	Protótipo de unidade curricular digital
4	Metodologias Ativas e Mediação Pedagógica Online	Metodologias ativas, presença docente, engajamento	30h	Sequência didática digital
5	Avaliação Formativa, Dados Educacionais e IA	Avaliação, feedback, learning analytics, IA	20h	Modelo de avaliação digital
6	Docência Digital, Trabalho Coletivo e Prática Institucional	Docência compartilhada, multiprofissionalidade, institucionalização	20h	Projeto coletivo de intervenção em EaD

Carga horária total: **140 horas**

Fonte: Quadro elaborado pela autora, dezembro de 2025.

5.1.2 ORGANIZAÇÃO TEMPORAL E MODALIDADE DE OFERTA

A formação estrutura-se segundo um modelo híbrido digital, combinando atividades assíncronas e síncronas, conforme descrito no quadro 18.

Quadro 20 – Organização temporal da formação

Modalidade	Percentual	Finalidade pedagógica
Assíncrona	80%	Estudo teórico, produção pedagógica, reflexão crítica, desenvolvimento de projetos
Síncrona	20%	Interação pedagógica, oficinas colaborativas, laboratórios formativos, socialização de práticas

Fonte: Quadro elaborado pela autora, dezembro de 2025.

Essa organização garante flexibilidade formativa e continuidade pedagógica, fortalecendo simultaneamente a autonomia docente e a construção coletiva do conhecimento.

5.1.3 TRILHAS FORMATIVAS

A arquitetura pedagógica da EVIFPE organiza-se em três trilhas integradas, que estruturam os percursos de aprendizagem:

Quadro 21 – Trilhas formativas da EVIFPE

Trilha	Eixo central	Dimensão formativa
Fundamentos da Docência Digital	Identidade, ética, Cultura digital, EaD	Epistemológica e identitária
Práticas Pedagógicas Digitais	Design educacional, metodologias, mediação, avaliação	Pedagógica e didática
Docência Digital Avançada	IA, dados educacionais, inovação, gestão	Tecnológica e institucional

Fonte: Quadro elaborado pela autora, dezembro de 2025.

As trilhas conduzem a percursos flexíveis e personalizados, sem romper a unidade conceitual da proposta formativa.

5.1.4 CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DIGITAL

A formação continuada da EVIFPE contribui para a constituição do professor digital em múltiplas dimensões, conforme sintetizado no quadro 20.

Quadro 22 – Dimensões de desenvolvimento do professor digital

Dimensão	Contribuições formativas
Identitária	Ressignificação da identidade docente e legitimação da docência digital
Pedagógica	Desenvolvimento do design educacional, mediação e avaliação formativa
Técnico-crítica	Letramento digital crítico e uso ético das tecnologias e da IA
Organizacional	Fortalecimento do trabalho coletivo e da docência compartilhada
Institucional	Consolidação de políticas de formação permanente e cultura formativa

Fonte: Quadro elaborado pela autora, dezembro de 2025.

Dessa forma, a proposta da EVIFPE não se limita à formação técnica, mas promove a constituição de uma profissionalidade docente digital, crítica, reflexiva, colaborativa e eticamente orientada, capaz de sustentar práticas pedagógicas qualificadas na Educação a Distância e na Cultura digital contemporânea.

Essa arquitetura formativa consolida a Escola Virtual de Formação Permanente como um dispositivo de transformação pedagógica, integrando teoria, prática, inovação e política educacional em uma proposta coerente com os fundamentos analíticos desta tese e com as exigências contemporâneas da docência digital.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese defende que a docência digital constitui um constructo profissional emergente na educação superior na modalidade a distância, que não se reduz ao uso instrumental de tecnologias digitais nem à transposição de práticas presenciais para ambientes virtuais, mas se configura como expressão da docência ampliada no século XXI, caracterizada pela reconfiguração do trabalho docente, pela coletivização das funções pedagógicas, pela centralidade da mediação tecnológica crítica e pela atuação em equipes multiprofissionais no contexto da *Infosfera*.

Ao longo desta investigação, buscou-se compreender os fundamentos que sustentam essa configuração emergente da docência, analisando como as transformações produzidas pela Cultura digital, pela sociedade em rede e pela expansão das tecnologias digitais tensionam os referenciais clássicos da profissionalidade docente e produzem novas exigências pedagógicas, formativas e institucionais para a Educação Superior na modalidade a distância. Ancorada em abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em referenciais críticos da educação e das tecnologias, a pesquisa compreendeu a docência digital como categoria analítica em construção, atravessada por mudanças estruturais, epistemológicas e sociotécnicas próprias da contemporaneidade.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a docência digital não pode ser compreendida como mera adaptação técnica da docência presencial, uma vez que envolve mudanças profundas nas formas de mediação pedagógica, organização do trabalho docente, circulação do conhecimento e constituição das práticas educativas em ambientes digitais. A investigação demonstrou que as transformações provocadas pela Cultura digital reconfiguram os vínculos entre sujeitos, saberes e instituições educativas, produzindo novas demandas formativas e profissionais para o exercício da docência na EaD.

A análise do corpus da revisão sistematizada da literatura revelou, de forma recorrente, a insuficiência da formação inicial docente para atender às demandas específicas da docência digital. Os cursos de licenciatura e de formação de professores permanecem predominantemente organizados a partir de referenciais centrados no ensino presencial, apresentando reduzida problematização acerca da mediação pedagógica em ambientes virtuais, da Cultura digital e das competências

necessárias à atuação docente em contextos mediados por tecnologias digitais. Tal descompasso contribui para a reprodução de modelos pedagógicos tradicionais e para a simples transposição de metodologias presenciais para os ambientes virtuais de aprendizagem.

Essa fragilidade formativa repercute diretamente na constituição da identidade docente contemporânea. A pesquisa demonstrou que a atuação na EaD exige competências que articulam saberes pedagógicos, tecnológicos, comunicacionais, éticos e colaborativos, demandando compreensão ampliada do papel do professor como mediador cognitivo, designer de experiências de aprendizagem, curador crítico de informações e integrante de equipes multiprofissionais. Em face disso, a formação inicial mostra-se insuficiente para sustentar a complexidade da docência digital, reafirmando a centralidade da formação continuada como dimensão estruturante do desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, a investigação também revelou a fragilidade das políticas institucionais de formação continuada voltadas especificamente à EaD. As ações formativas identificadas tendem a assumir caráter pontual, instrumental e desarticulado das demandas concretas da docência digital, concentrando-se majoritariamente no domínio técnico de plataformas e ferramentas digitais, em detrimento de abordagens que problematizem as dimensões pedagógicas, éticas, políticas e colaborativas do trabalho docente em ambientes virtuais. Esse cenário evidencia a ausência de políticas institucionais estruturadas que reconheçam a docência digital como prática específica e promovam processos formativos contínuos, reflexivos e contextualizados.

No plano normativo, a análise das legislações e políticas educacionais demonstrou que, embora haja crescente reconhecimento institucional da educação mediada por tecnologias digitais, a docência digital permanece parcialmente invisibilizada como categoria pedagógica específica. As normativas analisadas incorporam referências à Cultura digital, às competências tecnológicas e às metodologias inovadoras, mas ainda tratam o digital de maneira transversal e difusa, sem explicitar as especificidades epistemológicas, didáticas e organizacionais da atuação docente em ambientes digitais. Tal invisibilização produz efeitos concretos

sobre as políticas de formação, as condições de trabalho e o reconhecimento profissional docente.

A análise dos marcos normativos evidenciou que a docência digital se insere em uma concepção ampliada de docência universitária, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Embora ainda não seja explicitamente reconhecida nas legislações como categoria específica, a docência digital emerge em contextos mediados por tecnologias, nos quais práticas formativas, produção de conhecimento e interação com a sociedade se articulam em ecossistemas digitais interconectados, reforçando a necessidade de políticas e marcos regulatórios que reconheçam a complexidade dessa atuação docente.

A pesquisa também evidenciou que a docência digital constitui fenômeno atravessado por tensões e disputas. De um lado, revela potencial democratizador ao ampliar possibilidades de acesso, flexibilizar tempos e espaços educativos e favorecer novas formas de interação e construção do conhecimento. De outro, expõe riscos relacionados à plataformização da educação, à intensificação do trabalho docente, à captura algorítmica das práticas pedagógicas e à ampliação das desigualdades sociais e digitais. A tese, portanto, sustenta uma abordagem crítica que recusa tanto perspectivas tecnicistas e celebratórias quanto leituras reducionistas acerca das tecnologias digitais na educação.

Em contraponto às fragilidades identificadas, a investigação destacou a centralidade do trabalho coletivo e da atuação em equipes multiprofissionais na organização contemporânea da EaD. A docência digital configura-se como prática compartilhada, estruturada em redes de colaboração, corresponsabilidade e articulação interdisciplinar, rompendo com modelos individualizantes historicamente associados à docência tradicional. Essa reconfiguração do trabalho pedagógico constitui um dos elementos centrais para compreender a emergência da docência digital como expressão da docência ampliada no contexto da *Infosfera*.

No interior dessa análise, a investigação permitiu reafirmar a docência digital como constructo teórico em consolidação no campo educacional brasileiro. Trata-se de uma categoria que ultrapassa concepções instrumentais centradas apenas no domínio técnico das tecnologias e passa a compreender a docência como prática pedagógica mediada por dinâmicas sociotécnicas, relações colaborativas e processos de mediação distribuídos em múltiplos tempos e espaços. A docência

digital configura-se, assim, como expressão contemporânea da metamorfose da docência diante das transformações produzidas pela Cultura digital e pelas novas formas de produção, circulação e compartilhamento do conhecimento.

Entre as principais contribuições desta tese, destaca-se a sistematização teórica da docência digital como categoria analítica emergente, articulando referenciais da Cultura digital, da *Infosfera*, da docência universitária e da Educação a Distância. A pesquisa também contribui ao evidenciar lacunas presentes nas políticas de formação docente e nas legislações educacionais, especialmente no que se refere ao reconhecimento institucional da docência digital como dimensão específica da profissionalidade docente contemporânea.

Do ponto de vista aplicado, a investigação resultou na elaboração de uma proposta de formação continuada docente voltada à atuação na EaD, fundamentada nos achados teóricos e analíticos produzidos ao longo da pesquisa. O produto educacional desenvolvido busca contribuir para processos formativos mais críticos, colaborativos e alinhados às exigências da Cultura digital, reconhecendo a complexidade das mediações pedagógicas contemporâneas e a necessidade de fortalecimento da atuação docente na *Infosfera*.

Reconhece-se, contudo, que esta investigação apresenta limites. O estudo concentrou-se predominantemente na produção científica nacional e em marcos normativos brasileiros, não contemplando análises comparativas internacionais nem investigações empíricas diretamente realizadas com docentes atuantes na EaD. Além disso, por tratar-se de um constructo ainda em consolidação, a própria categoria docência digital permanece aberta a disputas conceituais, tensionamentos epistemológicos e novos aprofundamentos teóricos e metodológicos.

Como desdobramento desta pesquisa, prevê-se a divulgação dos resultados por meio da publicação de artigos científicos em periódicos das áreas de Educação, Tecnologias e Formação Docente, bem como a apresentação desta tese trabalhos em congressos acadêmicos nacionais e internacionais. Pretende-se, ainda, socializar a proposta de formação continuada junto a instituições de educação superior, grupos de pesquisa e espaços formativos dedicados à Educação a Distância, à Cultura digital e às políticas de formação docente contemporânea.

Por fim, esta tese sustenta que a docência digital não representa uma ruptura absoluta com a docência historicamente constituída, mas a expressão

contemporânea de sua metamorfose diante das transformações produzidas pela Cultura digital e pela consolidação da *Infosfera*. Ao reconhecer a centralidade das mediações tecnológicas, das práticas colaborativas e da reorganização do trabalho pedagógico, reafirma-se a necessidade de compreender a docência digital como categoria estratégica para pensar a educação superior no século XXI. Mais do que incorporar tecnologias, trata-se de compreender criticamente os novos modos de ensinar, aprender, interagir e produzir conhecimento em uma sociedade profundamente marcada pelas dinâmicas digitais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383–403, set./dez. 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014–2024). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que trata da educação a distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235/2017. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Divulgadas novas diretrizes para formação de professores**. Brasília: MEC, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/divulgadas-novas-diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 506, de 5 de junho de 2025**. Regulamenta a implementação do Decreto nº 12.456/2025 no âmbito das instituições de ensino superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jun. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Transformação Digital**. Brasília, DF: MEC, 2025a. BRASIL. Senado Federal. **Política Nacional de Educação Digital (PNED)**. Apresentação em audiência pública. Brasília, DF: Senado Federal, 2025b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BOGDAN, Robert C.; TAYLOR, Steven J. *Introduction to qualitative research methods*. New York: Wiley, 1975.

BRITO, Glaucia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. **Apresentação – Cultura digital e educação: desafios e possibilidades**. 2020. Artigo – Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76482>. Acesso em: 14 agosto 2025.

BRITO, Renato; PARENTE, Rafael; MESQUITA, Maria Cristina. **O professor ampliado: reimaginando o papel docente na era da IA**. Brasília, DF: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2025.

CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Alécia Pádua. **DA DOCÊNCIA PRESENCIAL À DOCÊNCIA ONLINE: APRENDIZAGENS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. 2019. Artigo – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698210399> . Acesso em: 14 agosto 2025.

CAVALCANTI, A. L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. O ambiente virtual de aprendizagem SIGAA e o ensino a distância no curso de Pedagogia do CEAD/UFPI. *Epistemologia e Práxis Educativa*, v. 4, p. 1–14, 2021.

Centro de Educação Aberta e a Distância. Disponível em: <http://cead.ufpi.br/index.php/historico> Acesso em 13/08/2025.

CONCEIÇÃO, Elizete de Fatima Veiga da. **Competências digitais dos professores para o desenvolvimento do letramento digital na educação básica**. 2024. Tese – UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/34625?locale-attribute=pt_BR . Acesso em: 14 agosto 2025.

COUTINHO, Lúcia Miranda. **Desafios da docência na Cultura digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis**. 2020. Tese – UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215913> . Acesso em: 14 agosto 2025.

CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra; VIANA, Joana; RODRIGUEZ, Carla. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOS SEUS APRENDENTES: UMA EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO DIGITAL**. 2023. Artigo – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação – Leiria, Portugal. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC271228> . Acesso em: 14 agosto 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado**. Educação & Sociedade, Campinas, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção**. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 17-36, jul./dez. 2006.

FLORIDI, Luciano. **The fourth revolution: how the infosphere is reshaping human reality**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

FONTANA, Klalter Bez. **Formação, identidades e práticas docentes: um olhar sobre o letramento midiático de pedagoga**. 2022. Tese – UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247365> . Acesso em: 14 agosto 2025.

FERREIRA, Jacques de Lima. **Cultura digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia**. 2020. Artigo – Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75857> . Acesso em: 14 agosto 2025.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques; NASCIMENTO, Vanusa Neves. **Docência no Ensino Superior: quais saberes mobilizar para formar professores?**. 2023. Artigo – UECE. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0044> . Acesso em: 14 agosto 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GATTI, Bernadete A. **Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas**. In: SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. (org.). *Formação de professores para uma educação plural e democrática*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/80852656/Formar_professores_no_Brasil_contradi%C3%A7%C3%B5es_pol%C3%ADticas_e_perspectivas. Acesso em: 14 nov. 2025.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GATTI, Bernadete A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, s.d. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GIMENO SCRISTÁN, José. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional**. In: IBERNON, F. (coord.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona, ICE/Universitat de Barcelona – Horsori, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003a.

KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 10, 2003b.

KENSKI, Vani Moreira. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. In: *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Anais do ENDIPE. Recife, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2021.

LAMEZA, Jacqueline de Oliveira. **Competências digitais dos tutores on-line em cursos de graduação presencial, híbrido e EaD**. 2024. Tese – PUC SP. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/41286> . Acesso em: 14 agosto 2025.

LUPIA, Márcia de Oliveira. **O sujeito-professor em formação : um estudo sobre a identidade docente no ensino superior**. 2023. Tese – UFABC. Disponível em: <https://biblioteca.ufabc.edu.br/index.html> . Acesso em: 14 agosto 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. **Do presencial ao “novo presencial”: construções e ressignificações pedagógicas realizadas pelos professores formadores de futuros docentes de matemática no período pandêmico da covid-19**. 2022. Tese – PUC RS. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10592> . Acesso em: 14 agosto 2025.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. **Uma análise crítica da competência Cultura digital na Base Nacional Curricular Comum**. 2021. Artigo – UTFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210034> . Acesso em: 14 agosto 2025.

MAIESKI, Alessandra. **Tecnologias digitais e educação superior : elementos estruturantes para a constituição de ecologias de aprendizagem**. 2024. Tese – UFMT. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15599850 . Acesso em: 14 agosto 2025.

MARRONI, Lilian Saldanha. **Competências digitais de docentes do ensino superior : diagnóstico, formação e discussões sobre políticas institucionais**. 2023. Tese – UNICAMP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1374871> . Acesso em: 14 agosto 2025.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 2014.

MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy; GRACIANI, Juliana. **Competências e funções dos tutores online em educação a distância**. 2020. Artigo – PUC-SP. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217439> . Acesso em: 14 agosto 2025.

MATTOS, Ana Carolina Guedes. **Docências engajadas na perspectiva da educação aberta: curadorias digitais e materiais pedagógicos nos processos (trans)formativos na Educação Básica**. 2023. Tese – UFJF. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16137> . Acesso em: 14 agosto 2025.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. 2019. Artigo – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201> . Acesso em: 14 agosto 2025.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. *Revista de Educação e Tecnologia*, v. 23, n. 3, p. 45–62, 2018.

MORAN, José; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOURA, Stephanie Tonn Goulart; PETRI, Jéssica Taís; BIANCHI, Christine Elena; KROENKE, Adriana. **Competências digitais na formação inicial de professores para a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: um estudo de caso com os egressos de licenciaturas da Universidade Aberta do Brasil**. 2022. Tese – UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/242661> . Acesso em: 14 agosto 2025.

MÜHL, Eldon Henrique. **A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida**. 2020. Artigo – Universidade de Passo Fundo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.273812> . Acesso em: 14 agosto 2025.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

NÓVOA, António. ***Entre a escola e a universidade: o lugar da profissão docente***. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2019.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Edna Araujo dos Santos de. **As vozes dos professores: contextualização do conhecimento poderoso e do currículo na Cultura digital**. 2020. Tese – UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215904> . Acesso em: 14 agosto 2025.

OECD. **OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education**. Paris: OECD Publishing, 2026.

OLIVEIRA, Alice Virginia Brito de. **Discursos docentes da educação superior sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação no exercício profissional: um estudo de caso na universidade estadual de alagoas**. 2020. Tese – UNIT. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/6855> . Acesso em: 14 agosto 2025.

OLIVEIRA, Wisllayne Ivellyze de; SILVA, Léia Santiago Custódio da; SILVA, Francisco Sidomar Oliveira da; FLORES, Andrezza Santos; SANTOS, Franciele Del Vecchio dos. **A formação continuada pedagógica na docência do ensino superior: reflexões sobre o lugar dos facilitadores na educação a distância**. 2024. Artigo – UNESP. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469849420> . Acesso em: 14 agosto 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

PIONTKEWICZ, Regiane. **Competência digital de docentes da educação superior no Brasil : diagnóstico sob a perspectiva das universidades públicas brasileiras**. 2022. Tese – UFPR. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/1884/78946> . Acesso em: 14 agosto 2025,.

PERIN, Eloni dos Santos; FREITAS, Maria do Carmo Duarte; COELHO, Taiane Ritta. **Modelo de competência docente digital: revisão bibliométrica e de literatura**. 2023. Artigo – UFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835344> . Acesso em: 14 agosto 2025.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SALES JÚNIOR, Valdick Barbosa De. **Formação de professores na Cultura digital por meio da gamificação**. 2020. Artigo – Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76125> . Acesso em: 14 agosto 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, jan./abr. 2006.

ROCHEFORT, Thaís de Almeida. **Educação a distância no ensino superior: a construção de identidades docentes**. 2024. Tese – UFPEL. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/15519> . Acesso em: 14 agosto 2025,.

ROZA, Jiani Cardoso da. **Aprendizagem na/da docência digital na perspectiva do B-Learning e do TPACK na produção compartilhada de novas pedagogias**. 2019. Tese – UFSM. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19485?show=full> . Acesso em: 14 agosto 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALVADOR, Maria Aparecida Tenório; SORDI, Mara Regina Lemes De. **A formação docente para o ensino superior: impasses e perspectivas para a contínua aprendizagem**. 2024. Artigo – UFRPE. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91566> . Acesso em: 14 agosto 2025.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: Inep, 2000.

SARDI, Rafaela Garcia; CARVALHO, Paulo Roberto de. **Docência na educação à distância: processos de subjetivação**. 2022. Artigo – Universidade Estadual de Londrina - Londrina- PR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022230431> . Acesso em: 14 agosto 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHNITMAN, Ivana Maria. **Desafios presentes na docência do ensino superior em tempos de Cultura digital: o programa de letramento digital**. 2023. Artigo – UFSB. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/374126588> . Acesso em: 14 agosto 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRES, Michel. **A polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SERAFIM, Patrícia Amanda. **Uso das TDIC, competência digital e os riscos psicossociais no trabalho docente**. 2023. Tese – UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d44ea53a-5dba-4942-b9fc-ed1aa8af9720> . Acesso em: 14 agosto 2025.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SILVA, Judilma Aline Oliveira. **Ações formativas (institucionais) para a docência no ensino superior nas universidades públicas federais brasileiras**. 2019. Tese – UFJF. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10238> . Acesso em: 14 agosto 2025.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito**. 2019. Artigo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940> . Acesso em: 14 agosto 2025.

STAFFEN, Luciane Wayss. **Uso dos espaços externos, culturas digitais e identidades docentes: impermanências na educação infantil**. 2022. Tese – Univali. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11718627 . Acesso em: 14 agosto 2025.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHYE, Louise. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria e Educação*, n.4, 215-233, 1991.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Clenya Ruth Alves; ROCHA, Solange Helena Ximenes. **O que Dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Brasil**. 2024. Artigo – UFOPA. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236131966vs01> . Acesso em: 14 agosto 2025.

VELOSO, Braian Garrito; SESTITO, Camila Dias de Oliveira; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; PARESCI, Claudinei Zagui; MILL, Daniel; ROCHA, Kátia Gardênia Henrique da; CHAQUIME, Luciane Penteado. **Educação híbrida e Cultura digital: reflexões sobre docência, aprendizagem e tecnologias na contemporaneidade**. 2023. Artigo – UFLA, USP, Universidade Estadual Paulista, Secretaria Municipal de Educação de Limeira, SME, UFSCar, UFOP e IFSP. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24294> . Acesso em: 14 agosto 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação.** *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 61-77, jan./jun. 2008.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. ***Revista Diálogo Educacional***, v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. DOI: .

APÊNDICE A – ROTEIRO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

ROTEIRO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

**Proposta de Formação Continuada para a Docência Digital Escola
Virtual de Formação Permanente — EVIFPE**

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A elaboração do roteiro de validação do produto educacional contou com apoio do Microsoft Copilot (M365 Copilot), baseado em modelo de linguagem de larga escala (LLM), utilizado como recurso auxiliar para organização estrutural e construção preliminar dos critérios avaliativos.

Todo o conteúdo gerado com auxílio da Inteligência Artificial foi submetido a processo de leitura, revisão, adequação, complementação, validação intelectual e aprovação final pela pesquisadora, que assume integral responsabilidade pela versão final do instrumento apresentado.

Ressalta-se que a Inteligência Artificial não participou da produção de dados, da análise dos resultados da pesquisa, da formulação das conclusões nem da emissão de pareceres efetivamente utilizados para validação do produto educacional.

1- DADOS DO PRODUTO

Título do instrumento:

Roteiro de Validação do Produto Educacional: Proposta de Formação Continuada para a Docência Digital – EVIFPE.

Natureza do produto avaliado:

Produto educacional decorrente de tese de doutorado profissional, configurado como proposta formativa institucional, sistemática e permanente, voltada ao desenvolvimento da docência digital no Ensino Superior, na modalidade da Educação a Distância – EaD.

Finalidade da validação:

Avaliar a consistência teórica, metodológica, pedagógica, tecnológica, institucional, ética e formativa do produto educacional, considerando sua coerência com os objetivos da tese, sua pertinência em relação às demandas contemporâneas da docência digital e sua aplicabilidade em contextos institucionais de formação continuada de professores da Educação Superior.

Produto submetido à avaliação:

Proposta de Formação Continuada para a Docência Digital, materializada na Escola Virtual de Formação Permanente – EVIFPE.

Público-alvo do produto:

Docentes da Educação Superior, especialmente aqueles que atuam ou venham a atuar em cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância ou em contextos mediados por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação — TDIC.

Data da avaliação: 03/07/2026

Código do avaliador: AV01

2- IDENTIFICAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO AVALIADOR

Formação acadêmica

Titulação mais elevada:

Doutorado

Área de formação principal: Educação.

Área de concentração ou linha de pesquisa predominante:

Formação de professores, Educação Superior, Educação a Distância, tecnologias digitais na educação e inovação pedagógica.

Tempo de atuação na Educação Superior:

Mais de 20 anos

Síntese do perfil do/da avaliador(a), sem identificação nominal:

O avaliador apresenta trajetória acadêmica consolidada no campo da Educação Superior, com experiência reconhecida em formação docente, Educação a Distância, tecnologias digitais e inovação pedagógica. Sua atuação contempla ensino, pesquisa, orientação, produção científica, participação em bancas e colaboração em projetos institucionais de formação continuada, o que o habilita a emitir parecer

técnico-acadêmico sobre a pertinência, consistência e aplicabilidade da proposta de formação continuada para a docência digital materializada na EVIFPE.

3- DIMENSÕES AVALIATIVAS DO PRODUTO

3.1 Critérios para Avaliação do Produto:

Dimensões Avaliativas		Critérios
Dimensão 1	Coerência entre tese, problema de pesquisa e produto educacional	vínculo explícito com o problema de pesquisa da tese; coerência entre os achados da revisão sistematizada de literatura e a organização da EVIFPE; proposta formativa mantém alinhamento com a tese central de que a docência digital ultrapassa o domínio instrumental das tecnologias; produto demonstra articulação entre diagnóstico, fundamentação teórica, intervenção e aplicabilidade.

Dimensão 2	Fundamentação teórica e conceitual	proposta apresenta fundamentação teórica consistente sobre docência digital; relação entre cultura digital, infosfera e educação é apresentada com pertinência; proposta evidencia compreensão crítica das tecnologias digitais na educação; produto articula adequadamente formação docente, profissionalidade, identidade e práticas pedagógicas digitais; proposta evita reducionismos tecnicistas, instrumentalistas em relação às TDIC; produto demonstra densidade conceitual suficiente para sustentar sua implementação em contexto de Educação Superior.
Dimensão 3	Relevância educacional e institucional do produto	produto responde a uma demanda real e relevante da Educação Superior contemporânea; a EVIFPE apresenta potencial para institucionalizar uma política permanente de formação docente; produto contribui para superar modelos formativos fragmentados e meramente operacionais; proposta possui relevância para a qualificação da EaD; produto favorece a valorização da docência digital como prática profissional específica.

Dimensão 4	Arquitetura pedagógica e desenho formativo	organização modular é adequada aos objetivos da formação continuada; os módulos propostos contemplam dimensões essenciais da docência digital; a progressão entre os módulos favorece o desenvolvimento gradual das competências docentes digitais; a carga horária total de 140 horas é adequada à complexidade da proposta; a distribuição da carga horária entre os módulos é equilibrada; os produtos formativos previstos em cada módulo são pertinentes aos respectivos objetivos; a articulação entre atividades síncronas e assíncronas é pedagogicamente justificada; as trilhas formativas apresentam coerência com os eixos analíticos da tese; a proposta favorece percursos formativos flexíveis sem perder unidade conceitual.
-------------------	--	--

Dimensão 5	Consistência metodológica da formação	proposta explicita uma metodologia formativa coerente com seus fundamentos teóricos; o docente é compreendido como sujeito ativo, autoral e reflexivo no processo formativo; a proposta estimula a pesquisa da própria prática docente; a metodologia favorece a integração entre teoria e prática; o produto promove colaboração entre docentes, tutores, designers educacionais e demais profissionais da EaD.
Dimensão 6	Competências digitais, mediação pedagógica e inovação	produto contempla competências relacionadas à curadoria de conteúdos digitais, ao design educacional, à mediação pedagógica online, à avaliação formativa em ambientes digitais; produto contempla o uso crítico, ético e pedagógico da inteligência artificial; produto evita tratar inovação pedagógica como mera adoção de tecnologias; produto favorece metodologias ativas, colaborativas e centradas no estudante; a mediação pedagógica online é tratada como dimensão central da docência digital.

Dimensão 7	Avaliação da aprendizagem e acompanhamento formativo	proposta contempla estratégias de avaliação formativa; avaliação proposta é coerente com a natureza reflexiva e experiencial da formação; há previsão de feedback pedagógico aos docentes participantes; proposta valoriza evidências de aprendizagem produzidas pelos participantes; uso de dados educacionais ou learning analytics é tratado com finalidade pedagógica; avaliação evita caráter meramente certificatório ou burocrático.
Dimensão 8	Viabilidade de implementação	proposta apresenta viabilidade de implementação em instituições de Educação Superior; carga horária é compatível com a rotina de docentes da Educação Superior; proposta considera a necessidade de apoio institucional; proposta é compatível com ambientes virtuais de aprendizagem existentes; produto pode ser adaptado a diferentes contextos institucionais; proposta considera a atuação de equipes multiprofissionais.

Dimensão 9	Acessibilidade, inclusão e equidade	proposta reconhece desigualdades de acesso, fluência e participação digital; a flexibilidade das trilhas contribui para inclusão de docentes com distintas trajetórias; as atividades assíncronas favorecem autonomia e ritmos diferenciados de aprendizagem; produto contempla estratégias de apoio aos participantes com menor familiaridade tecnológica.
Dimensão 10	Ética, proteção de dados e responsabilidade no uso das tecnologias	proposta contempla o uso ético das tecnologias digitais; produto reconhece os desafios relacionados à proteção de dados educacionais; proposta aborda a inteligência artificial de modo crítico e responsável; uso de learning analytics é apresentado com finalidade pedagógica e não meramente gerencial; formação proposta estimula reflexão sobre vigilância, plataformização e accountability digital; produto apresenta potencial para formar docentes eticamente orientados na cultura digital.

Dimensão 11	Limites, fragilidades e condições de aplicabilidade	produto explicita ou permite identificar seus limites de aplicação; proposta reconhece que sua efetividade depende de condições institucionais concretas; implementação da EVIFPE pode ser limitada por ausência de política institucional de formação docente; proposta considera, ainda que implicitamente, a necessidade de equipe técnico-pedagógica qualificada; EVIFPE pode apresentar limitações em instituições com baixa infraestrutura tecnológica; proposta considera suficientemente as desigualdades de letramento digital entre professores; produto prevê condições para atualização permanente dos conteúdos, especialmente diante da rápida transformação tecnológica; EVIFPE apresenta mecanismos para avaliar sua própria efetividade ao longo do tempo; produto explicita suficientemente as condições mínimas para sua implantação.
--------------------	---	--

Elaboração própria.

4- SÍNTESE DO(A) PARECERISTA ACERCA DAS DIMENSÕES AVALIADAS

4.1 Dimensão I — Coerência entre tese, problema de pesquisa e produto educacional

Parecer:

A proposta apresenta suficiente coerência com o percurso investigativo da tese, especialmente porque evidencia que a EVIFPE não foi concebida como elemento suplementar, mas como desdobramento direto das lacunas identificadas na investigação.

O produto responde de maneira consistente à insuficiência da formação inicial, à fragmentação das ações de formação continuada e à invisibilização da docência digital nos marcos normativos analisados. Destaca-se, positivamente, a articulação entre diagnóstico, fundamentação e intervenção.

Recomenda-se, contudo, que a versão final explicita com maior objetividade quais evidências empíricas da tese fundamentaram cada eixo formativo da EVIFPE, de modo a fortalecer ainda mais a articulação entre os achados da pesquisa e o produto.

4.2 Dimensão II — Fundamentação teórica e conceitual

Parecer:

A fundamentação teórica é um dos pontos mais robustos do produto, quando inserido no contexto da tese. A pesquisadora explicita, diversas vezes, que o constructo da docência digital é compreendido como dimensão ampliada da profissionalidade docente em detrimento à sua redução ao domínio operacional de ferramentas tecnológicas.

Destaco que a incorporação da noção de cultura digital e de infosfera confere densidade teórica à proposta, permitindo situar a formação docente em um contexto mais amplo de reorganização das práticas sociais, institucionais e pedagógicas. O produto também evita cair no imbróglio do tecnicismo digital, ao articular tecnologia, ética, mediação pedagógica, identidade profissional e inovação num contexto epistemológico mais crítico.

Considerando tais apontamentos e sem sugerir nenhum demérito ao produto ora apresentado, indico, para a versão final, que a pesquisadora apresente de maneira mais sistematizada, os autores e categorias teóricas que fundamentam cada módulo, para tornar mais visível a matriz conceitual da formação.

4.3 Dimensão III — Relevância educacional, social e institucional do produto

Parecer:

O produto apresenta grande relevância educacional, sobretudo porque se constitui como política permanente de formação continuada, superando a lógica mais fragmentada presente em ações de caráter mais pontual.

A potencial contribuição da EVIFPE está em sua concepção orgânica de desenvolvimento profissional docente, superando formações geralmente centradas no uso instrumental de plataformas ou ferramentas. Outro destaque recai sobre a perspectiva de uma formação crítica diante da cultura digital, dos dados educacionais, da inteligência artificial e da mediação pedagógica online. No mais, não tenho nenhuma sugestão para apresentar nessa dimensão avaliativa do produto.

4.4 Dimensão IV — Arquitetura pedagógica e desenho formativo Parecer:

A estrutura pedagógica da EVIFPE apresenta coerência interna, identificada na proposição dos seis módulos, os quais contemplam dimensões centrais da docência digital, exploradas nos capítulos da tese, tais como: identidade, cultura digital, design pedagógico, metodologias, avaliação, inteligência artificial, dados educacionais e trabalho coletivo.

A organização em trilhas é um ponto forte, pois reforça a flexibilidade do percurso e sustenta a ideia de um processo formativo mais acessível.

O produto apresenta, assim, importante aderência às necessidades atuais de formação pedagógica dos docentes que atuam na educação superior, principalmente na modalidade EaD e semipresencial, pois as mediações pedagógicas online se constroem a partir de processos de aprendizagem distintos daqueles historicamente

vivenciados em salas de aulas presenciais. No mais, também não tenho sugestões de aprofundamento ou refinamento para esta dimensão da avaliação do produto.

4.5 Dimensão V — Consistência metodológica da formação

Parecer:

A metodologia formativa é coerente com a concepção de docência digital defendida na tese, isso porque o/a docente da educação superior participará da formação como sujeito ativo, autoral, reflexivo e, acima de tudo, como produtor de conhecimento pedagógico, o que constitui avanço em relação a modelos mais tradicionais e transmissivos de formação continuada.

Os conhecimentos da prática profissional e da experiência estão adequadamente previstos no produto, sobretudo pela previsão de entregas em cada módulo, vinculadas à prática docente. A colaboração multiprofissional, marca indelével da tese, também é bem contemplada.

Algo que não está explícito no produto, mas poderia se constituir em grande contribuição à pedagogia universitária, seria o aprofundamento da investigação da própria prática docente, no contexto da EVIFPE. Para esta sugestão, poder-se-ia construir um instrumento digital, inovador, articulado ou não a instrumentos mais convencionais como diário reflexivo, portfólio formativo ou relato analítico de intervenção pedagógica.

4.6 Dimensão VI — Competências digitais, mediação pedagógica e inovação

Parecer:

A proposta da EVIFPE, no contexto da tese, apresenta consistência na abordagem das competências digitais docentes, compreendendo-as como articulação entre dimensões cognitivas, pedagógicas, técnicas, éticas e atitudinais.

A inclusão de curadoria, design educacional, mediação online, avaliação formativa, inteligência artificial e dados educacionais demonstra atualização e pertinência em relação às exigências contemporâneas da docência digital, de acordo com o tratamento dado a este constructo na tese.

Destaca-se positivamente o fato de a inovação pedagógica não limitar-se à adoção de dispositivos técnicos, mas ser compreendida como processo intencional, crítico e didaticamente fundamentado. Esta dimensão encontra-se plenamente adequada.

4.7 Dimensão VII — Avaliação da aprendizagem e acompanhamento formativo

Parecer:

A proposta da EVIFPE contempla produtos formativos consistentes, os quais funcionam como evidências de aprendizagem e permitem acompanhar o desenvolvimento dos participantes ao longo do percurso. A orientação formativa e não meramente certificatória é adequada à natureza da EVIFPE.

Entretanto, recomenda-se explicitar com maior detalhamento os instrumentos avaliativos a serem utilizados, tais como autoavaliação, avaliação por pares, portfólio digital, critérios de feedback e indicadores de progressão. Isso fortaleceria a dimensão formativa da avaliação e permitiria maior acompanhamento do desenvolvimento profissional docente.

Reitera-se, ainda, a sugestão já descrita na dimensão V, no que tange à possibilidade de criação de instrumentos que fomentassem, intencionalmente, a reflexão sistemática acerca da prática docente.

4.8 Dimensão VIII — Viabilidade de implementação

Parecer:

A EVIFPE apresenta viabilidade geral de implementação, especialmente em instituições que já possuem ambiente virtual de aprendizagem e equipe mínima de apoio pedagógico e tecnológico.

O produto é adaptável e apresenta potencial de escalabilidade, o que amplia sua relevância institucional. Contudo, a carga horária de 140 horas pode se constituir como barreira no acesso à EVIFPE, especialmente para docentes com

elevada carga de trabalho, sobretudo se não houver política institucional de valorização, certificação, redução de sobrecarga ou reconhecimento da participação.

Para que o produto apresente condições efetivas de implementação, recomenda-se que a proposta da EVIFPE explicita, em suas condições mínimas de implantação, a equipe multiprofissional necessária, a infraestrutura requerida, as formas de adesão e estratégias de gestão administrativa, pedagógica e financeira.

4.9 Dimensão IX — Acessibilidade, inclusão e equidade

Parecer:

A proposta reconhece a heterogeneidade dos docentes e sua diversidade de trajetórias, experiências e níveis de fluência digital. A flexibilidade das trilhas e a predominância de atividades assíncronas favorecem a inclusão de participantes com diferentes ritmos de aprendizagem.

Entretanto, a dimensão da acessibilidade digital precisa ser mais explicitada. Recomenda-se incluir critérios relacionados à acessibilidade dos materiais, legendagem, audiodescrição quando necessária, compatibilidade com leitores de tela, linguagem clara, desenho universal para aprendizagem e suporte técnico-pedagógico aos participantes com menor familiaridade tecnológica.

4.10 Dimensão X — Ética, proteção de dados e responsabilidade no uso das tecnologias

Parecer:

A proposta demonstra preocupação ética consistente, sobretudo ao confrontar perspectivas neutras e instrumentais das tecnologias digitais. A abordagem da inteligência artificial e dos dados educacionais é pertinente, atual e necessária.

Em considerando a efetiva implantação da EVIFPE, fiquei com dúvidas em relação à proteção de dados, consentimento, privacidade, transparência algorítmica, limites do uso de learning analytics e responsabilidade institucional na adoção de plataformas. Acredito que a inclusão de uma seção específica sobre ética digital e

proteção de dados qualificaria ainda mais o produto. Porém, não considero que este seja um obstáculo, neste momento, em relação ao produto.

4.11 Dimensão XI — Limites, fragilidades e condições de aplicabilidade

Parecer:

A proposta apresenta limites que são absolutamente compatíveis com sua natureza de produto educacional decorrente de uma pesquisa de doutoramento de grande qualidade. Ademais, não há fragilidades que comprometam sua relevância acadêmica ou pertinência institucional.

Os principais limites dizem respeito à dependência de condições institucionais efetivas, tais como infraestrutura tecnológica, equipe multiprofissional, política de formação continuada, gestão acadêmica, tempo docente institucionalizado para formação continuada e atualização permanente dos conteúdos e das trilhas formativas.

Convém sublinhar, entretanto, que se trata de um produto de grande relevância pedagógica e que possui aderência epistemológica e metodológica condizente com o deslinde da pesquisa de doutoramento levada a cabo.

Data: 03/07/2026