

PRESENCIALIDADES OUTRAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA PRESENÇA FÍSICA À METAPRESENCIALIDADE

OTHER PRESENCES IN DISTANCE EDUCATION: FROM PHYSICAL PRESENCE TO METAPRESENCE

Luiz Carlos Sacramento da Luz - Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Eniel do Espírito Santo - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

dnluiz@gmail.com; maria.thereza@ufba.br; eniel@ufrb.br

Resumo

A Educação a Distância (EaD) no Brasil está em vertiginoso crescimento, impulsionada pela integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Este estudo analisa as diversas formas de presencialidade nos cenários virtuais de aprendizagem por meio de uma revisão narrativa fundamentada nas discussões contemporâneas. Conclui que superar o reducionismo da presencialidade física é possível com o suporte de abordagens tais como a Comunidade de Inquirição, a metapresencialidade e o ensino híbrido, que ampliam as possibilidades pedagógicas e promovem práticas mais dinâmicas e integradas, fortalecendo a efetividade e o desenvolvimento de competências para o egresso da EaD.

Palavras-chave: educação a distância; presencialidade; metapresencialidade; hibridismo; TDIC.

Abstract

Brazil's Distance Education (DE) is experiencing rapid growth, driven by the integration of digital information and communication technologies (DICT). This study analyzes the various forms of presence in virtual learning environments through a critical-reflective narrative review based on contemporary literature. It concludes that overcoming the reductionism of physical presence is possible with the support of approaches such as the Community of Inquiry, metapresence, and hybrid teaching, which expand pedagogical possibilities and promote more dynamic and integrated practices, strengthening the effectiveness and development of competencies for distance education graduates.

Keywords: distance education; presence; metapresence; hybridism; DICT.

1 Introdução

O desenvolvimento educacional no Brasil foi marcado por contradições históricas, especialmente no que se refere aos modelos excludentes que limitaram o acesso de grande parte da população ao ensino superior. Diante desse cenário, a educação a distância (EaD) apresenta-se como alternativa para mitigar as injustiças sociais e ausências de políticas públicas que dificultam o ingresso no ensino superior, buscando ampliar as oportunidades de acesso a esta etapa da educação. Nesse contexto, a grande extensão territorial do país, associada à escassez de instituições de ensino superior em diversas regiões, tornou-se um fator decisivo para que a educação a distância ganhasse espaço, popularidade, mas também gerasse desconfiança quanto à sua efetividade.

A regulamentação da educação a distância no Brasil está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a partir do artigo 80, que define os critérios orientadores dessa modalidade de ensino. Com o frenético avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o impacto da pandemia de covid-19, surgiram

desafios para repensar os processos de ensino e aprendizagens¹, historicamente estruturados para o modelo presencial. Nesse contexto, a educação a distância foi erroneamente confundida com o ensino remoto emergencial (ERE), implementado como uma prática temporária diante das restrições de distanciamento e isolamento social impostas pela pandemia. Esse frenesi resultou em interpretações equivocadas, prejudicando a distinção entre os fundamentos conceituais e metodológicos da EaD e do ensino remoto, com seus próprios formatos, especificidades e finalidades.

Mesmo em um contexto atual de crescente questionamento quanto à sua efetividade por parte de organismos específicos e pelo Ministério da Educação (MEC), a educação a distância tem sido cada vez mais demandada. Consoante o Censo da Educação Superior de 2023, o número de matriculados na modalidade cresceu significativamente, alcançando 4,9 milhões de matrículas em 2023, um incremento de 325,9% no período de 2013-2023 (Brasil, 2023).

Ainda assim, contrapondo-se à formação realizada na modalidade a distância, a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, que instituiu as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, determinou que as licenciaturas realizadas nessa modalidade considerem a presencialidade tão somente como “a participação física do estudante em local e tempo pré-determinados” (Brasil, 2024a). Com todas as *venias*², trata-se de uma visão reducionista e de uma limitada concepção de presencialidade, com consequências na operacionalização de tais cursos, por sobrecarregarem a matriz curricular com elevada carga horária presencial em núcleos específicos do currículo, alcançando cerca de 50% da carga horária total do curso. Uma incongruência para um curso na modalidade a distância!

Nesse contexto de debates acalorados, resgatamos o conceito de presença elaborado por Garrison, Anderson e Archer (2000), que propõem outras formas de presencialidades no contexto da educação a distância, tais como a presença cognitiva, social e de ensino. Essas presenças, além de dialogarem com as práticas pedagógicas da EaD, refutam o reducionismo do conceito de presencialidade como mera presença física, evitando, assim, uma visão limitante dessa modalidade de ensino e superando barreiras que dificultam seu objetivo de reparação social enquanto política pública.

Diante dessa perspectiva de presencialidades, outras na educação a distância surgem: a necessidade de explorar abordagens que integrem os ambientes físicos e virtuais de maneira dinâmica. É nesse cenário que a metapresencialidade tem ganhado destaque, tornando-se objeto de estudo entre os pesquisadores da área. A metapresencialidade se refere à integração das experiências de ensino presencial e digital de maneira dinâmica e complementar, propondo quebra de paradigmas e sugerindo inovações metodológicas que atendam às especificidades dos estudantes. Ressaltamos que há mais de uma década a Universidade Federal do Sul da Bahia, em seu Plano Orientador, já contemplava a metapresencialidade nos currículos da graduação (UFSB, 2014).

Com esse pano de fundo, o presente estudo busca analisar as diferentes formas de presencialidade instauradas nos cenários virtuais de aprendizagem, no contexto da educação a distância. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, realizado a partir de uma ampla revisão narrativa de literatura, conforme proposto por Rother (2007).

Salientamos que a revisão narrativa é reconhecida como uma metodologia significativa para a produção científica, pois se fundamenta em parâmetros críticos, atualizados e dialógicos.

¹ Os autores adotam o termo aprendizagens por compreenderem que o processo de aprender é plural, multifacetado, manifestando-se em diferentes espaços e tempos.

² Expressão latina que significa "com respeito", foi utilizada para discordar respeitosamente.

Essa abordagem possibilita reflexões, discussões, contextualizações teóricas e levantamentos dialógicos no âmbito das construções revisoras-literárias, especialmente nos eixos técnico e formativo (Fernandes; Vieira; Castelhana, 2023). Assim, para a seleção dos artigos utilizados neste estudo, adotou-se a revisão narrativa de literatura, tendo como descritores os termos educação a distância, marco regulatório da EaD e metapresencialidade. O foco foi direcionado aos estudos fundamentados nas discussões da literatura contemporânea, considerando sua relevância teórica e epistemológica.

O estudo está estruturado em quatro seções, dispostas da seguinte forma: a **Introdução**, que apresenta a temática da discussão; em seguida, a seção **Educação a Distância: do conceito às possibilidades de presencialidades outras**, com discussão do conceito de EaD e a existência de outras possibilidades de compreensão de presencialidade; posteriormente, a seção **Metapresencialidade: do conceito às possibilidades pedagógicas inovadoras!**, que apresenta o conceito e as possibilidades da metapresencialidade; e, por fim, **Ficando por aqui: algumas considerações finais**, com reflexões, provocações e sugestões para a continuidade do estudo.

2 Educação a Distância: do conceito às possibilidades de presencialidades outras

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passou a demandar da educação a apropriação de metodologias e práticas de ensino que pudessem atender e responder aos novos desafios apresentados pela contemporaneidade, superando a mera transmissão de conteúdo, com a devida e necessária reflexão crítica e de convívio em sociedade, pois a “educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2002, p. 38).

Neste contexto de integração das TDIC no cenário social e, sobretudo, no pedagógico, a EaD nos apresenta um conceito legal que reflete as suas características e potencialidades, conforme expresso na Lei 9057/2017 (Brasil, 2017, art. 1), que regulamenta a EaD no Brasil:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagens ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (grifo nosso).

Desta forma, a legislação explicita que a mediação dos processos de ensino e aprendizagens deve contar com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, com estudantes, equipe pedagógica e profissionais da educação em espaços e tempos diferentes, ou seja, a presencialidade física não se trata de uma condição determinante para que a EaD ocorra na sua materialidade. O conceito legal de EaD ainda nos provoca no sentido de que se faz necessário contínuos processos formativos que possibilitem aos profissionais a qualificação básica e necessária para os processos de ensino e aprendizagens, evitando metodologias e práticas que impossibilitem as aprendizagens fundamentais.

Outra condição apresentada neste conceito oriundo do marco legal trata da presença de políticas que possibilitem acesso e permanência dos estudantes a esta modalidade. Assim, além da ampliação das políticas de acesso ao ensino superior à distância, urge atentar para questões sensíveis, tais como: a qualidade da conexão e o preço da internet de banda larga, que permitam a realização de aulas *online* sem interrupções, bem como a disponibilização de

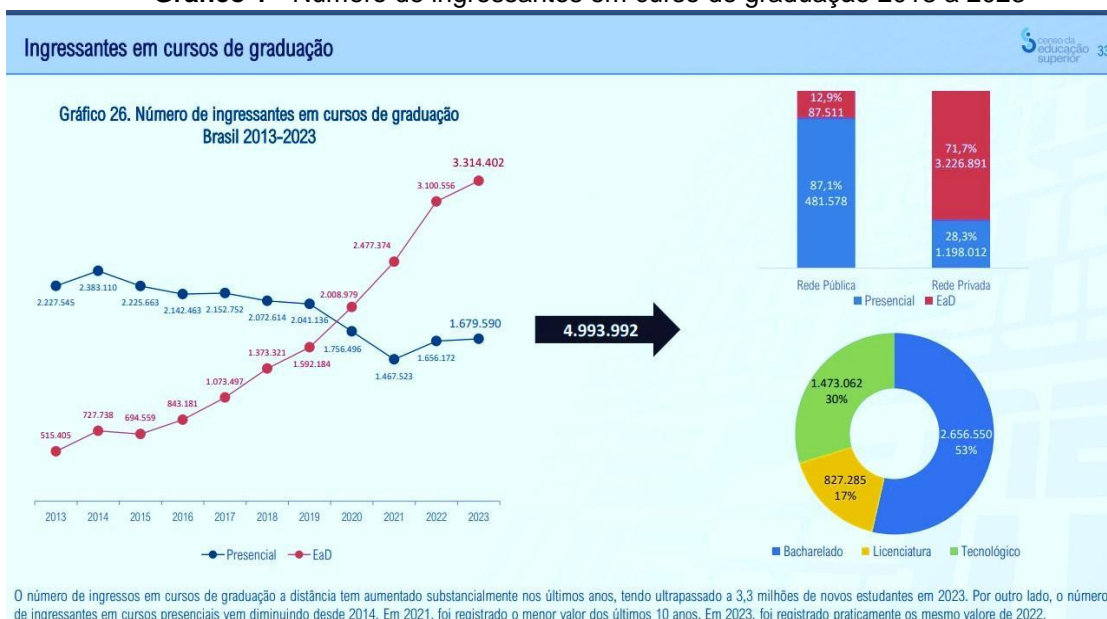
dispositivos como *notebooks* e computadores, fundamentais para o acompanhamento das atividades síncronas e assíncronas. Também é essencial a ampliação dos Polos de EaD, para atender diversas regiões e facilitar o acesso de estudantes que necessitam de suporte técnico ou tutoria. A garantia dessas políticas de acesso associadas à formação continuada dos profissionais da educação a distância são condições *sine qua non* para que seja possível aprendizagens em espaços e tempos distintos.

Neste contexto de desafios e potencialidades, a educação a distância demanda não apenas adequações aos novos desafios impostos pela contemporaneidade, mas também a expansão de metodologias e práticas de ensino que atendam, de maneira cada vez mais efetiva, às necessidades formativas do seu público-alvo. É nesse cenário que o Ministério da Educação, em seu processo regulatório, retrocedeu com a adoção do conceito de presencialidade meramente física para a modalidade da educação a distância (Brasil, 2024a).

Embora seja legítimo o aparato regulatório do MEC, observa-se uma visão desconectada da cultura digital, no entendimento do que se constitui enquanto presencialidade na EaD. De forma paradoxal, o MEC passou a conceber a presencialidade como “a participação física do estudante em local e tempo pré-determinados” (Brasil, 2024a), contradizendo o princípio da flexibilidade de locais e tempos diversos, expresso no Decreto 9057/2017 (Brasil, 2017).

Essa questão não se limita a um debate conceitual; envolve também toda a estrutura e aplicabilidade de uma modalidade que se consolida como uma política pública essencial, ampliando cada vez mais seu alcance e atendendo a um número crescente de estudantes matriculados, conforme evidenciado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de ingressantes em curso de graduação 2013 a 2023



Fonte: INEP (2024).

Nesse sentido, subsidiados nos estudos de Garrison, Anderson e Archer (2000), ao apresentarem o modelo da Comunidade de Inquirição que propõe presencialidades outras, os autores apontam que a materialidade física deixa de ser o centro da experiência educacional, passando a ser um elemento de importância que contribui, mas que não determina, a

efetividade dos processos de ensino e aprendizagens, pois se correlaciona com a presença social, cognitiva e de ensino, conforme observamos na Figura 1.

Figura 1 - Modelo da Comunidade de Inquirição



Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2010).

Na Figura 1, observamos o *framework* da abordagem teórica da Comunidade de Inquirição (COI), estruturado em três elementos interdependentes: presença social, presença cognitiva e presença de ensino. A presença social ocorre nos ambientes virtuais de aprendizagens quando professores e tutores incentivam e estimulam a construção coletiva do conhecimento; a presença de ensino é percebida pelos estudantes nas orientações de leitura, explanações em videoaulas ou aulas interativas síncronas, mediação nos fóruns de discussões. Já a cognitiva é observada no estímulo à emancipação e construção do saber (Garrison; Anderson; Archer, 2010; Cardoso *et al.*, 2018).

Ainda nesse contexto, as presencialidades abordadas pelo referencial teórico da Comunidade de Inquirição evidenciam a relação dinâmica entre a equipe docente, aluno e o conteúdo disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Essa interação busca explorar as diversas possibilidades de engajamento nos processos de aprendizagem, ampliando, assim, a intencionalidade pedagógica do ambiente virtual. Dessa forma, o ambiente de aprendizagem é caracterizado como um espaço para além da presença física, superando o conceito restrito de presencialidade.

Desta forma, não pode passar despercebida a necessidade de metodologias e práticas no ensino digital que estejam alinhadas com as reais necessidades dos estudantes. Assim, destacamos as reflexões de Santos e Santo (2024), ao afirmarem que:

O uso pedagógico das tecnologias digitais em contextos educativos tem sido um desafio para muitos educadores em tempo de cultura digital, requerendo dos docentes o desenvolvimento de competências digitais para superarem esse desafio. Usá-las criticamente significa utilizá-las com intencionalidade pedagógica e de maneira reflexiva, compreendendo a capacidade de os docentes analisarem o seu uso de maneira estratégica e significativa no processo de ensinagem (Santos; Santo, 2024, p. 680).

Assim, os processos de ensino e aprendizagens na EaD devem possuir uma intencionalidade pedagógica, ou seja, um arrazoado de ideias que promovam as competências almejadas, respeitem as potencialidades dos estudantes e contribuam gradativamente para desconstruir suas limitações. Nesse sentido, os docentes da EaD podem construir coletivamente uma

identidade de pertencimento deste estudante à modalidade e, de forma concomitante, socializá-lo com a utilização dos instrumentos e dispositivos necessários para os processos de aprendizagens.

Dessa forma, evita-se o distanciamento e sobrecarga nas diversas fases da vivência formativa nesta modalidade. Nesse sentido, resgatamos uma das questões fundantes da educação contemporânea, apontada por Santos e Luz (2013, p. 59) “acrescente-se à discussão a dinâmica da vida moderna em que os alunos do ensino superior têm amplo acesso à informação e frequentemente necessitam conciliar sua atividade de estudo com as profissionais, não admitindo aulas que lhes deixem de acrescentar valor”.

Contudo, a inserção responsável das TDIC não pode, nem deve, ser entendida como uma iniciativa individual de cada instituição, sob o risco de continuarmos sendo surpreendidos por modelos simplistas, marcados por um refinado reducionismo pedagógico, que colocam em dúvida a efetividade da EaD, sem agregar valor ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme ressalta Almeida-Filho (2024, p. 7), “os modelos pré-programados de ensino” são exemplos dessa problemática, ainda que tais modelos autoinstrucionais sejam oportunos em contextos formativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas, tais como ocorrem com os cursos *online* abertos e massivos (Santo *et al.*, 2016).

Nesse contexto, a educação a distância pode se beneficiar de experiências que promovam diferentes formas de presencialidade, para além da mera presencialidade física, frequentemente limitada. O modelo da Comunidade de Inquirição e a abordagem da metapresencialidade sugerem alternativas de presenças outras, assim como a adoção de metodologias ativas e práticas pedagógicas que posicionem o estudante como protagonista de suas aprendizagens. Tais abordagens são fundamentais, pois possibilitam superar as incoerências existentes e realizar os ajustes necessários, especialmente no intuito de aprimoramento dos avanços pedagógicos dessa modalidade de ensino.

3 Metapresencialidade: do conceito às possibilidades pedagógicas inovadoras!

O contínuo avanço das TDIC têm impulsionado a educação, em suas diversas modalidades, a um (re)pensar nos processos de ensino e aprendizagens. Esses processos, por essência, devem dialogar com os desafios apresentados pelo mundo contemporâneo, imerso na cultura digital. Todavia, na contramão dessa evidente constatação, ainda presenciamos posicionamentos políticos que contrariam a gênese da educação a distância (Macêdo, 2024).

Para tal, Almeida-Filho (2024, p. 7) assevera que “a noção de Educação a Distância tende a ser superada por uma concepção mais abrangente de ensino-aprendizagem mediada por TIC, que pode ser aqui designada como Educação Aberta Digital (com a vantagem de manter a sigla EaD)”. A metapresencialidade é apresentada no Plano Orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB, 2014) como uma possibilidade pedagógica inovadora, fundamentada no pensamento do educador baiano Anísio Spínola Teixeira³, propondo-se a superar as limitações da presença físico-material, possibilitando novas vivências (Veloso; Guimarães, 2018).

Essa proposta apoia-se no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e na garantia de acesso à internet de qualidade, elementos essenciais para sua implementação. Além disso, a metapresencialidade tem sido objeto de estudos realizados por diversos

³ A Lei federal 15000/2024 (Brasil, 2024b) declara o educador baiano Anísio Teixeira patrono da escola pública brasileira.

autores, como Romão (2015), Brito (2017), Almeida-Filho, Benicá e Coutinho (2017), Barreto Filho (2019, 2024), Ferreira (2020) e Guimarães (2021).

Desta forma, para Veloso e Guimarães (2018, p. 127):

A metapresencialidade se propõe a superar as limitações da presença físico-material e possibilitar novas vivências. É imprescindível atingir uma rede ampla, que não se define pelo *campus* universitário, ou seja, é preciso ultrapassar os muros e fazer com que o *campus* universitário seja um território e não somente uma localização.

Nesse contexto inovador, Almeida-Filho (2024) sugere compreender a metapresencialidade a partir da busca pela democratização da educação por meio do uso de tecnologias digitais, procurando ultrapassar as limitações da presença física com estratégias de reestruturação do espaço pedagógico e da relação de ensino-aprendizagem, mediante acesso síncrono e assíncrono.

Desta forma, frente ao intenso uso das tecnologias, a metapresencialidade insere-se naturalmente na EaD, pois prevê que os estudantes estejam presentes virtualmente para além das limitações impostas pelas barreiras físicas, possibilitando novas experiências de aprendizagens (Veloso; Guimarães, 2018). Ou seja, a abordagem da metapresencialidade possibilita processos de ensino e aprendizagens, sem a necessidade da presença física dos professores (metapresença), para além da aula presencial tradicional. No dizer de Valente (2014, p. 141), trata-se do “estar junto virtual”, potencializado pelas emergentes tecnologias digitais.

Embora a abordagem da metapresencialidade seja inovadora, sua implementação pressupõe a utilização de metodologias ativas e, principalmente, a formação docente com foco para o ensino integrado por tecnologias digitais. Por exemplo, nesses espaços virtuais a leitura de expressões corporais é frequentemente dificultada, como olhares e gestos para solicitar silêncio, atenção, concordância ou mesmo balizar o nível de aprendizagens dos estudantes, exigindo o desenvolvimento de competências digitais dos professores, supridas pela formação continuada e refinadas pelo fazer pedagógico *online*.

Além dos desafios metodológicos, outros aspectos também merecem atenção, tais como o desenho didático interativo no ambiente virtual de aprendizagem e a garantia de um serviço de *internet* banda larga adequado para evitar prejuízos nas atividades síncronas. Por fim, é fundamental planejar atividades assíncronas que mitiguem os impactos de eventuais falhas na conexão, assegurando a continuidade do processo de aprendizagens. Também é oportuno ser possibilitada a gravação das atividades síncronas, em benefício daqueles estudantes que porventura não puderam acompanhá-la, ou mesmo, para revisão de conteúdo.

Desta forma, não somente o conceito, mas a prática da metapresencialidade se coadunam com a educação híbrida, que no dizer de Santo, Lima e Bodas (2023) trata-se de:

[...] uma estratégia didático-pedagógica, cuja presencialidade da sala de aula transcende suas paredes físicas, conectando professores e estudantes em espaços digitais com ampla gama de *interfaces* interativas *online*. Contempla atividades realizadas tanto presencialmente como *online*, de forma síncrona e/ou assíncrona, valendo-se das potencialidades das tecnologias digitais, tais como interfaces e plataformas digitais, além de ambientes virtuais de aprendizagem, entre outras possibilidades emergentes (Santo; Lima; Borbas, 2023, p. 5).

Embora não sejam conceitos idênticos, a metapresencialidade guarda aproximação com a educação híbrida. Entretanto, diferem em sua aplicação, pois enquanto a metapresencialidade se restringe a contextos síncronos, a educação híbrida abrange tanto momentos síncronos quanto assíncronos. Em ambos os casos, as potencialidades das tecnologias digitais configuram condições imprescindíveis para sua materialização. Nesse contexto, a metapresencialidade e a educação híbrida emergem como alternativas, oferecendo novas formas de presencialidade na educação a distância, ampliando as dimensões do processo educativo. A promoção da formação crítico-reflexiva dos estudantes deve ser considerada como um componente essencial e inegociável desse processo, sendo inconcebível o conceito de presencialidade da educação a distância restrita à mera presencialidade física, ignorando presencialidades outras, oportunizadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

4 Ficando por aqui: algumas considerações finais!

O intenso crescimento da educação a distância (EaD) no Brasil, por si só, não constitui um referencial de efetividade dessa modalidade. Por vezes, ela é percebida como uma modalidade ora negligenciada pelo Ministério da Educação, com favorecimento à iniciativa privada; em outras ocasiões, como uma política pública que amplia e democratiza o acesso ao ensino superior; e, ora, como uma alternativa incapaz de desenvolver plenamente as competências e habilidades necessárias de seus egressos diante das demandas do mundo do trabalho.

Este estudo analisou as diferentes formas de presencialidade instauradas nos cenários virtuais de aprendizagem no âmbito da educação a distância. Assim, o reducionismo do conceito de presencialidade, associado à falta de compreensão didática e metodológica dessa modalidade, contribui para a supressão de medidas que poderiam fortalecer e superar os múltiplos desafios da EaD, sobretudo enquanto política pública.

Nesse contexto, verificou-se que o *framework* da Comunidade de Inquirição, estruturado nas presenças social, cognitiva e de ensino, representa uma possibilidade de repensar a presencialidade na educação a distância para além da presença física. Da mesma forma, a abordagem da metapresencialidade oferece alternativas para incorporar novas formas de presencialidade EaD, instaurando-se presencialidades outras, enriquecidas pela integração das tecnologias digitais emergentes.

Por fim, reconhecemos que esta pesquisa não esgota o tema. Entre as limitações deste estudo, ressalta-se a necessidade de apresentação e discussão de dados empíricos que abordem os resultados de implementação da metapresencialidade em contextos diversos, público e privado, avaliando seu impacto no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das competências dos estudantes egressos da modalidade da educação a distância.

Referências

ALMEIDA-FILHO, N. Metapresencialidade, Saúde Digital e Saúde Coletiva. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 28, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/pXqCsZbDfkyynSqXyccHHDC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de; JEZINE, Edineide. A expansão da educação a distância no Brasil e as contradições entre capital e trabalho. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021041, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8659964. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659964>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em 08 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *D.O.U nº 100*, de 16 de maio de 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior 2023: Módulo Usuário*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 528, de 6 de junho de 2024**. Estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD.:// https://www.gov.br/cidades/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/pac/PORTARIA53_0PACEDICAOEXTRADOU.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº15.000 de 15 de outubro de 2024**. Declara o educador Anísio Teixeira Patrono da Escola Pública Brasileira. Diário Oficial da União, seção 1, 16/10/2024, Página 2, 2024b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-15000-15-outubro-2024-796476-publicacao-original-173394-pl.html> . Acesso em 10 jan.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas: UFSB, 2014. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Padr%C3%A3o-de-Respostas-Se%C3%A7%C3%A3o-Plano-Orientador.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão do Marco Regulatório da Educação a Distância – EaD**. Brasília, DF, 12 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/58862>. Acesso em: 10 dez. 2024

CARDOSO, A.; SANTOS, A. G.; SANTO, E. S.; MOREIRA, J. A. **Modelo pedagógico virtual UFRB**: por uma educação aberta e digital. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2018. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/ModeloPedagogicoUFRB-v3.pdf> Acesso em: 08 jan. 2025.

FERNANDES, J. M. B.; VIEIRA, L. T.; CASTELHANO, M. V. C.. REVISÃO NARRATIVA ENQUANTO METODOLOGIA CIENTÍFICA SIGNIFICATIVA: REFLEXÕES TÉCNICAS-FORMATIVAS. **Redes-Revista Educacional da Sucesso**, Caicó, v. 03, n. 1, p. 1-7, 03 nov. 2023. Semestral. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/issue/view/revistaredes.edu.facsu.br>. Acesso em: 01 fev. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6). Acesso em: 12 jun. 2024

GARRISON, D. R.; ARBAUGH, J. B. Pesquisando sobre o modelo da comunidade de Inquirição: Revisão, questões e perspectivas futuras. **The Internet and Higher Education**, 2007. Disponível em: https://mpelearning.pbworks.com/f/Tradu%C3%A7%C3%A3o_Garrison%26Arbaugh.pdf Acesso em: 7 dez. 2024

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. **Internet and Higher Education**, n. 13, 2010, p. 5-9. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003> Acesso em: 08 jan. 2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) módulo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) 2022-2023**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MACÊDO, V. MEC suspende criação de cursos EaD até 2025 para reestruturação. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11/06/2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/06/11/mec-suspende-criacao-de-curso-s-ead-ate-2025-para-reestruturacao.ghtml> Acesso em: 10 jan. 2025.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, June, s.p., 2007. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001> Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTO, E. do E.; LUZ, L. C. S. da. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [s. l.], n. 8, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SANTO, E. do E.; CARDOSO, A. L.; SANTOS, A. G. dos; FONSECA, K. Z. Desafios Pedagógicos na Implantação de cursos Mooc: um relato de experiência Na UFRB. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 109–118, 2016. DOI: 10.53628/emrede.v3i1.53. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/53>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTO, E. S.; LIMA, T. P. P.; BORBAS, M. A. G. Educação híbrida na contemporaneidade: por uma práxis emancipatória no ensino superior. In: 20º **CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA / 9º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2023. Disponível em: <https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/62>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SANTOS, J. J. dos; SANTO, E. E. Uso crítico-reflexivo das tecnologias digitais na educação básica: limites e possibilidades pedagógicas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 10, n. 34, set. 2024. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/6268>. Acesso em: 11 dez. 2024.

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, vol. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <https://revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24> . Acesso em: 10 jan. 2025.

VELOSO, M.; GUIMARÃES, J. **Tecnologias digitais na formação docente e de estudantes**: desafios da metapresencialidade na UFSB. In: SALES, Mary Valda Souza. **Tecnologias e educação a distância: desafios para a formação**. Salvador. Eduneb.2018.