

SABERES DOCENTES, COMPETÊNCIAS E LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO: DESAFIOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS IPES

TEACHING KNOWLEDGE, COMPETENCIES AND CRITICAL DIGITAL LITERACY: CHALLENGES FOR THE INSTITUTIONALIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN IPES

Claudinei Zagui Pareschi ¹
Gustavo Carvalho Mauricio ²
Daniel Mill ³

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre saberes docentes, competências e letramento digital na institucionalização da Educação a Distância (EaD) em instituições públicas. Sustenta que a consolidação da modalidade exige formação docente e construção de saberes para uma prática crítica na cultura digital. Caracteriza-se como ensaio teórico fundamentado em revisão bibliográfica sobre formação, tecnologia e humanização. A análise evidencia que os saberes na EaD envolvem dimensões pedagógicas, tecnológicas, comunicacionais e éticas, o que demanda formação permanente. Demonstra que o letramento digital, além do uso instrumental, constitui condição para a autonomia docente e resistência à racionalidade técnica. Conclui que a institucionalização da EaD requer políticas de formação continuada que valorizem o trabalho docente e promovam a apropriação crítica das tecnologias.

Palavras chave: Educação a Distância; Saberes docentes; Formação de professores; Letramento digital; Cultura digital; Institucionalização da EaD.

Abstract: This article analyzes the relationship between teaching knowledge, competencies, and digital literacy in the institutionalization of Distance Education (DE) in public institutions. It maintains that the consolidation of this modality requires teacher training and the construction of knowledge for a critical practice in digital culture. It characterizes itself as a theoretical essay based on a literature review concerning training, technology, and humanization. The analysis evidences that knowledge in DE involves pedagogical, technological, communicational, and ethical dimensions, which demand permanent training. It demonstrates that digital literacy, beyond instrumental use, constitutes a condition for teaching autonomy and resistance to technical rationality. It concludes that the institutionalization of DE requires continuing education policies that value teaching work and promote a critical appropriation of technologies.

Keywords: Distance Education. Teaching knowledge. Teacher training. Digital literacy. Digital culture. Institutionalization of DE

¹ Mestre em Educação pela UNIMEP. Doutorando em Educação pela UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: claudineizagui@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2613006827700163/>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1402-0059>.

² Mestre em Educação pela UFSCar. Doutorando em Educação pela UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: gcmauricio@ufscar.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2593444809396022/>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-0672>.

³ Doutor em Educação pela UFMS, Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: mill@ufscar.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1515286597269486>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8336-3645>.

Introdução

Este artigo tem como objetivo examinar como os saberes docentes, as competências pedagógicas e tecnológicas e o letramento digital se configuram como dimensões centrais do processo de institucionalização da Educação a Distância (EaD) nas instituições públicas de ensino superior (IPES). Parte-se do entendimento de que a discussão sobre a institucionalização da EaD não se restringe às condições estruturais, normativas ou administrativas de oferta da modalidade, mas envolve, de modo decisivo, o campo formativo e epistemológico do trabalho docente. Nesse sentido, compreender a consolidação da EaD pública exige analisar como o professor constrói, reelabora e partilha seus saberes na cultura digital, em um contexto marcado por transformações tecnológicas, pedagógicas e institucionais.

A reflexão parte da seguinte questão: quais saberes e competências são demandados do docente da EaD pública e como eles se articulam a uma formação crítica, emancipatória e humanizadora proposta por Freire? Sustenta-se que a consolidação da EaD pública não depende apenas de recursos técnicos e administrativos, mas, sobretudo, da formação crítica e permanente dos professores, capazes de transformar a tecnologia em mediação pedagógica, e não em instrumento de controle. Compreender os saberes docentes na EaD significa, portanto, reconhecer que o êxito da institucionalização da modalidade está diretamente relacionado à valorização do trabalho intelectual, ético e criador do professor nos ambientes digitais.

Nessa sociedade atravessada pela cultura digital, caracterizada por Kenski (2018) como uma nova forma de viver e aprender baseada na conectividade, o conhecimento torna-se dinâmico e exige novas competências. Diante disso, Nóvoa (2009; 2019) afirma que a formação docente deve ser construída a partir da própria profissão e do diálogo entre pares, reconhecendo o professor como sujeito de saber e não mero executor, especialmente em contextos mediados por interfaces tecnológicas.

Os saberes docentes, compreendidos por Tardif (2013; 2014) como construções sociais e históricas produzidas na prática, assumem contornos complexos na EaD. Autores como Mill (2018; 2021), Mill e Silva (2018), Oliveira e Mill (2020), Rossit, Mill e Corrêa (2018), Corrêa et al. (2021) e Zanotto e Mill

(2021) evidenciam que ensinar nessa modalidade não consiste em aplicar conhecimentos prontos, mas em mobilizar saberes pedagógicos e tecnológicos diante da polidocência e da fragmentação do trabalho, atribuindo intencionalidade ao uso das ferramentas.

Nesse cenário, o letramento digital surge como prática crítica e cultural que permite ao docente interpretar e intervir nas tecnologias para além do nível instrumental. Essa discussão ganha densidade com Paulo Freire (1995; 2000; 2013; 2021; 2022), cuja perspectiva sobre técnica e humanização oferece elementos para que a tecnologia na EaD seja compreendida como mediação pedagógica emancipatória, e não como instrumento de controle ou dominação.

O problema, assim, não está na técnica em si, mas nos interesses e finalidades que orientam seu uso. Essa perspectiva é aprofundada por Veloso (2020; 2021), Adams (2019) e Álvaro Vieira Pinto (2005), ao reforçarem a necessidade de uma apropriação crítica das tecnologias, comprometida com a autonomia, o diálogo e a emancipação. Desse modo, a institucionalização da EaD não pode ser reduzida a plataformas, normativas ou rotinas operacionais, pois envolve disputas sobre concepções de formação, trabalho docente e qualidade da educação superior pública.

A formação continuada ocupa, nesse debate, lugar estratégico. Mill e Veloso (2025), Abreu, Novaes e Zarro (2020), Barros, Kenski, Clementino e Viana (2010), Pesce e Bruno (2022), Turchi, Codes e Araújo (2024), bem como os documentos do MEC (2023; 2024), indicam que a consolidação de uma docência crítica na cultura digital depende de políticas permanentes e institucionalizadas de formação. Quando essas políticas são frágeis ou inexistentes, transfere-se ao professor a responsabilidade individual por aprendizagens que deveriam ser construídas institucionalmente, favorecendo improvisação, insegurança e sobrecarga. Nessas condições, o trabalho docente na EaD tende a apoiar-se em esforços isolados, comprometendo tanto a qualidade da mediação pedagógica quanto o reconhecimento institucional da modalidade.

Com base nessas considerações, este artigo sustenta que a institucionalização da EaD nas IPES passa, necessariamente, pela construção

contínua e coletiva dos saberes docentes, pelo fortalecimento do letramento digital crítico e pela consolidação da formação permanente como política estruturante.

Para desenvolver essa argumentação, o texto organiza-se em três movimentos principais. No primeiro, discute os fundamentos teóricos dos saberes docentes, das competências pedagógicas e tecnológicas e do letramento digital, em diálogo com Tardif (2013; 2014), Shulman (1987), Mishra e Koehler (2008), Nóvoa (2009; 2019), Kenski (2015; 2018; 2021), Pesce (2019) e Mill (2018; 2021), entre outros autores já mobilizados no texto. No segundo, aproxima essa discussão da perspectiva freireana, buscando compreender a tecnologia como mediação histórica, política e pedagógica. No terceiro, analisa as percepções docentes construídas a partir das respostas às questões 18 a 22 do questionário da pesquisa, que abordam formação continuada, apoio técnico-pedagógico, domínio tecnológico e necessidades formativas. Ao final, argumenta-se que a institucionalização da EaD somente se efetiva quando formação, letramento digital e valorização docente deixam de ser iniciativas fragmentadas e passam a constituir compromisso institucional eficaz.

Metodologia

Este artigo caracteriza-se como um ensaio teórico, fundamentado em revisão bibliográfica e na análise de produções que discutem saberes docentes, competências pedagógicas e tecnológicas, letramento digital e Educação a Distância no contexto das instituições públicas de ensino superior. Trata-se de um estudo que se insere no campo das pesquisas bibliográficas, voltado à interpretação e problematização de referenciais já consolidados na área.

Conforme Antônio Carlos Gil (2018), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador analisar diferentes abordagens sobre um fenômeno e construir novas interpretações a partir do diálogo entre os autores. Nessa perspectiva, o ensaio teórico não se orienta por procedimentos empíricos

sistematizados, mas por um movimento de leitura, seleção e articulação crítica da literatura.

Com base nessa orientação, o texto articula contribuições de autores que tratam da formação docente, da cultura digital, da docência na EaD e da relação entre tecnologia, educação e humanização, buscando estabelecer relações analíticas entre esses referenciais no campo educacional.

A elaboração deste texto envolveu o uso de ferramentas de inteligência artificial generativa: o NotebookLM⁴ (Google) para organização e curadoria dos dados, e o ChatGPT⁵ (OpenAI) para revisão gramatical, correção de estilo e aprimoramento da fluência textual.

Saberes docentes, competência e letramento digital crítico

A institucionalização da Educação a Distância nas instituições públicas de ensino superior não pode ser compreendida apenas como uma questão de expansão da oferta, adoção de plataformas ou definição de políticas administrativas. Trata-se, sobretudo, de um problema formativo, que envolve a constituição do professor como sujeito de saber na cultura digital. Nesse sentido, discutir a EaD implica indagar quem é o docente dessa modalidade, quais saberes mobiliza, como os constrói e de que modo esses saberes são reconhecidos, tensionados ou fragilizados no interior das instituições.

Essa discussão pode ser organizada em três eixos interdependentes: os saberes docentes como construção histórica e profissional; a incorporação das tecnologias ao conhecimento docente, especialmente a partir da articulação entre conteúdo, pedagogia e tecnologia; e o letramento digital como condição de atuação crítica na EaD pública. Esses eixos não se apresentam de forma isolada, mas se entrelaçam na prática pedagógica, evidenciando que a docência na cultura digital exige uma reconfiguração profunda do trabalho docente.

Saberes docentes na cultura digital

⁴ Ver mais em: <https://notebooklm.google.com/>

⁵ Ver mais em: <https://chatgpt.com/>

A cultura digital contemporânea, marcada pela ubiquidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tem reconfigurado as práticas educativas e os modos de mediação do conhecimento. Para Kenski (2018), trata-se de uma nova forma de viver, aprender e se relacionar, caracterizada pela conectividade, pela circulação intensa de informações em rede e pela transformação das relações sociais. Nesse contexto, o conhecimento torna-se mais dinâmico, colaborativo e acessível, exigindo do professor novas formas de atuação pedagógica.

A cultura digital impõe o que Nóvoa (2019) chama de metamorfose da escola, exigindo que o professor reconstrua seus saberes a partir da prática e do diálogo entre pares. Esses saberes, conforme Tardif (2014), não são aplicados mecanicamente, mas reinterpretados continuamente, articulando dimensões profissionais, disciplinares e experienciais no cotidiano pedagógico.

Na EaD, essa complexidade se intensifica. A docência passa a ser realizada em ambientes mediados por tecnologias, organizados por plataformas, interfaces e sistemas institucionais que reconfiguram as condições de trabalho e as formas de interação pedagógica. Na EaD, essa complexidade se intensifica pois, como observa Mill (2014), a docência virtual é marcada pela polidocência e pela fragmentação das tarefas. Esse cenário exige saberes coletivos e dinâmicos que abrangem dimensões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais, demandando do professor novas formas de gestão do tempo e do próprio trabalho.

A incorporação das tecnologias ao conhecimento docente também pode ser analisada a partir do modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), proposto por Mishra e Koehler (2008), com base na epistemologia de Shulman (1987). Esse modelo destaca que o ensino com tecnologias requer a articulação entre conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico. Rossit, Mill e Corrêa (2018) e Corrêa et al. (2021) ressaltam que essa integração não ocorre de forma automática, mas resulta de processos reflexivos situados na prática docente.

Entretanto, a adoção do TPACK não está isenta de críticas. Quando apropriado de forma tecnicista, o modelo pode reduzir a docência à aplicação de ferramentas digitais aos conteúdos curriculares, desconsiderando as dimensões sociais, culturais e políticas do ensino. Por isso, autores como Zanotto e Mill (2021) enfatizam que a formação docente para a EaD deve priorizar a integração crítica dos saberes, orientada pela intencionalidade pedagógica e pelas finalidades sociais da educação.

Nesse sentido, a cultura digital exige do professor um movimento duplo: apropriar-se das tecnologias como linguagem e ferramenta pedagógica e, ao mesmo tempo, resistir à sua instrumentalização. Como afirma Shulman (1987), o conhecimento profissional docente é sempre um saber para a ação. Na EaD, essa ação só se realiza plenamente quando o professor se reconhece como autor de seu fazer pedagógico, consciente das implicações éticas, políticas e educacionais envolvidas no uso das tecnologias.

A partir desse conjunto de contribuições, torna-se possível compreender que os saberes docentes na EaD não podem ser reduzidos a competências técnicas ou operacionais. Eles expressam uma construção histórica, coletiva e situada, que envolve a articulação entre diferentes dimensões do conhecimento e que se realiza no interior de condições institucionais específicas. É nesse contexto que a discussão sobre letramento digital e formação docente se torna indispensável para compreender os desafios da institucionalização da modalidade.

Relação entre Paulo Freire e tecnologias digitais na educação

A incorporação das tecnologias digitais ao trabalho docente exige uma reflexão que ultrapasse o plano instrumental e alcance suas dimensões éticas, políticas e pedagógicas. Nesse sentido, a aproximação com o pensamento de Paulo Freire permite compreender a tecnologia não como um elemento neutro ou meramente técnico, mas como uma produção histórica e cultural, inserida em relações de poder e, portanto, atravessada por disputas de sentido.

Embora Freire (2013) não tenha vivenciado a ubiquidade das TDIC, sua obra oferece a base para compreender a tecnologia como produção humana a serviço da humanização. Em diálogo com Álvaro Vieira Pinto (2005), compreende-se que a técnica não é neutra; seu potencial emancipatório depende do grau de consciência crítica e da intencionalidade de quem a utiliza, evitando que a EaD se torne apenas um instrumento de reprodução de dominação.

No contexto da Educação a Distância, essa perspectiva permite compreender que as tecnologias digitais podem tanto ampliar quanto restringir a autonomia docente. Quando estruturadas de forma dialógica e participativa, podem favorecer a construção coletiva do conhecimento e a ampliação das possibilidades de interação. No entanto, quando organizadas sob lógicas instrucionistas e automatizadas, tendem a reforçar a padronização, a fragmentação do trabalho e o controle sobre a atividade docente.

A teoria freireana, nesse sentido, oferece uma chave interpretativa para compreender a EaD como espaço de disputa entre diferentes concepções de educação. De um lado, práticas orientadas pela racionalidade técnica, centradas na eficiência, na produtividade e na padronização; de outro, propostas que compreendem a educação como prática de liberdade, fundada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. Ao retomar a crítica à educação bancária (Freire, 2022), torna-se possível evidenciar que o desafio da EaD não reside apenas na incorporação de tecnologias, mas na construção de práticas pedagógicas que preservem o caráter crítico, criador e humanizador da docência.

Dessa forma, a contribuição de Freire para o debate sobre tecnologias na educação não se limita à incorporação de ferramentas, mas orienta a construção de uma postura pedagógica que reconhece a docência como prática ética e política. Ao situar a tecnologia no campo das relações sociais e das disputas de poder, sua obra permite compreender que a institucionalização da EaD envolve não apenas decisões técnicas ou administrativas, mas escolhas sobre o sentido da educação e o papel do professor na cultura digital.

Letramento digital e formação de professores na EaD

A discussão sobre o letramento digital ocupa lugar central no debate acerca da formação docente para a Educação a Distância, especialmente quando se considera a institucionalização da modalidade nas instituições públicas de ensino superior. Nesse contexto, não se trata apenas de preparar professores para o uso de tecnologias, mas de compreender como essas tecnologias reconfiguram as práticas pedagógicas, os modos de produção do conhecimento e as próprias condições de exercício da docência.

A formação de professores para a EaD envolve, portanto, uma mudança que ultrapassa o domínio técnico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Trata-se de um processo que exige a compreensão da docência em ambientes digitais como prática complexa, situada e atravessada por dimensões pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e políticas. A universidade, nesse sentido, é chamada a preparar docentes para atuar em diferentes modalidades de ensino, reconhecendo a EaD como parte constitutiva de seu projeto formativo e não como atividade periférica ou complementar.

Como observa Santaella (2019), vivemos em uma cultura de hiperconectividade que redefine os modos de percepção, interação e produção de sentido. Essa condição impõe ao professor o desenvolvimento de competências que não se limitam à operação de ferramentas, mas envolvem a capacidade de interpretar criticamente as linguagens digitais e de atuar de forma criadora nesse ambiente. Nessa mesma direção, Kenski (2021) destaca que a docência contemporânea é atravessada por múltiplas linguagens e suportes, exigindo uma formação que possibilite ao professor compreender e utilizar as tecnologias de maneira reflexiva e contextualizada.

O conceito de letramento digital, nesse cenário, amplia a compreensão tradicional de alfabetização ao incorporar as práticas de leitura, escrita e interação mediadas por tecnologias. Para Coscarelli e Corrêa (2018), trata-se de um processo que envolve não apenas o uso técnico de dispositivos, mas a capacidade de produzir sentidos, interpretar informações e atuar criticamente em ambientes digitais. Kleiman (2014), ao conceber o letramento como prática social

situada, contribui para compreender que a atuação docente na EaD implica mediar práticas de linguagem que ultrapassam o texto impresso, incorporando múltiplas formas de significação próprias da cultura digital.

Essa perspectiva é aprofundada por Freitas (2010), ao afirmar que o letramento digital deve ser compreendido de forma ampla e socialmente situada, envolvendo competências críticas e criativas que permitam aos sujeitos atribuir sentido pedagógico e cultural às tecnologias. A autora ressalta que a formação docente precisa incluir experiências concretas de uso das tecnologias durante o processo formativo, evitando que o letramento digital permaneça no plano abstrato ou desvinculado da prática.

No campo específico da EaD, Pesce (2019) argumenta que o letramento digital deve ser compreendido como prática ética e emancipatória. O uso acrítico das tecnologias tende a reproduzir a racionalidade técnica, subordinando o trabalho docente à lógica da produtividade e do controle. Em sentido semelhante, Mill (2021) aponta que a EaD pública se situa em uma zona de tensão entre a autonomia intelectual do professor e a padronização institucional das práticas, o que torna o letramento digital crítico uma condição importante para a afirmação da autoria docente.

A formação docente, nesse contexto, não pode ser reduzida a cursos pontuais ou à capacitação técnica para o uso de ferramentas. Abreu, Novaes e Zarro (2020) evidenciam que muitos docentes ingressam na EaD sem formação específica, o que compromete o domínio tecnológico e a mediação pedagógica, reforçando a necessidade de políticas institucionais de formação continuada.

Além disso, a formação docente na EaD deve considerar as condições concretas de trabalho e as transformações na identidade profissional do professor. A sala de aula virtual constitui um espaço pedagógico que exige competências específicas de gestão, mediação e organização do trabalho. Sardi e Carvalho (2022) destacam que a docência na EaD envolve processos de subjetivação marcados por tensões entre adaptação e resistência, onde as tecnologias podem reforçar a fragmentação e a precarização do trabalho docente quando subordinadas à lógica produtivista.

Nesse cenário, a formação docente assume também um caráter político. Pesce e Bruno (2022) defendem uma formação construída no diálogo e na reflexão crítica, capaz de reconhecer o professor como sujeito histórico e criador. Barros, Kenski, Clementino e Viana (2010) ressaltam que a ausência de políticas de formação específicas para a EaD compromete a qualidade da modalidade, ao privilegiar aspectos estruturais em detrimento da construção de saberes docentes integrados.

As políticas públicas recentes indicam avanços nesse campo. A Política Nacional de Educação Digital, conforme Turchi, Codes e Araújo (2024), reconhece a formação continuada como elemento central da educação digital, defendendo uma formação que articule competências técnicas, éticas e reflexivas. O Referencial de Saberes Digitais Docentes (MEC, 2024) propõe uma base nacional estruturada em dimensões como ensino com tecnologias, cidadania digital e desenvolvimento profissional, reforçando a necessidade de uma formação contínua, contextualizada e crítica. De modo semelhante, o documento “Computação na Educação Básica: Complemento à BNCC” (MEC, 2023) destaca a importância de preparar professores para integrar a computação de forma interdisciplinar, ética e contextualizada.

Apesar desses avanços normativos, a consolidação do letramento digital docente nas IPES ainda se apresenta como desafio. A distância entre as diretrizes institucionais e as condições concretas de trabalho dos professores evidencia que a formação docente na EaD não pode depender exclusivamente da iniciativa individual, mas requer políticas estruturadas, contínuas e institucionalmente reconhecidas.

Dessa forma, o letramento digital, no contexto da EaD pública, deve ser compreendido como dimensão constitutiva da docência, envolvendo não apenas o domínio de ferramentas, mas a capacidade de atuar criticamente na cultura digital. Ao articular formação, prática pedagógica e reflexão sobre o uso das tecnologias, torna-se possível compreender que a institucionalização da EaD depende, em grande medida, da consolidação de processos formativos que fortaleçam a autonomia docente e a construção coletiva dos saberes profissionais.

Formação docente como dimensão estratégica da institucionalização da EaD

A discussão desenvolvida ao longo das seções anteriores permite compreender que a institucionalização da Educação a Distância nas instituições públicas de ensino superior não se limita à criação de estruturas administrativas, à ampliação da oferta de cursos ou à adoção de tecnologias digitais. Trata-se de um processo mais amplo, que envolve a consolidação de condições formativas, pedagógicas e institucionais capazes de sustentar a docência na cultura digital.

Nesse sentido, os saberes docentes assumem papel central. Como indicam Tardif (2013; 2014) e Nóvoa (2009; 2019), a docência constitui-se como prática profissional complexa, construída na articulação entre formação, experiência e reflexão. Na EaD, essa complexidade se intensifica, uma vez que o trabalho docente passa a ser mediado por tecnologias, organizado em ambientes virtuais e, frequentemente, estruturado de forma coletiva e fragmentada, como apontam Mill (2018; 2021) e Mill e Silva (2018). Nessas condições, os saberes docentes deixam de se restringir ao domínio disciplinar e pedagógico, passando a incorporar dimensões tecnológicas, comunicacionais, organizacionais e atitudinais.

A institucionalização da EaD nas IPES transcende a infraestrutura técnica, centrando-se na consolidação de saberes docentes que incorporem dimensões tecnológicas e comunicacionais. Como discutido, o letramento digital crítico é o que impede que as tecnologias reforcem a racionalidade técnica e a padronização do trabalho. Portanto, a formação continuada não é apenas um suporte, mas uma política estratégica para garantir que a educação se mantenha como prática social e dialógica.

A institucionalização da EaD nas IPES transcende a infraestrutura técnica, centrando-se na consolidação de saberes docentes que incorporem dimensões tecnológicas e comunicacionais (KENSKI, 2021; MILL, 2018). Como discutido, o letramento digital crítico é o que impede que as tecnologias reforcem a

racionalidade técnica e a padronização do trabalho (PESCE, 2019; FREIRE, 2013). Portanto, a formação continuada não é apenas um suporte, mas uma política estratégica para garantir que a educação se mantenha como prática social e dialógica (NÓVOA, 2019; VELOSO; MILL, 2022).

Assim, a institucionalização da EaD nas IPES pode ser compreendida como um processo tensionado por diferentes racionalidades. De um lado, práticas orientadas pela lógica técnica, centradas na eficiência, na padronização e na automação do ensino; de outro, perspectivas que compreendem a educação como prática social, fundada no diálogo, na reflexão crítica e na construção coletiva do conhecimento. A forma como as instituições organizam a formação docente, estruturam o uso das tecnologias e reconhecem o trabalho do professor define, em grande medida, qual dessas racionalidades tende a prevalecer.

Nesse contexto, a formação continuada assume caráter estratégico. Mais do que oferecer capacitações pontuais, trata-se de construir políticas institucionais permanentes, capazes de articular saberes pedagógicos, tecnológicos e críticos, em diálogo com as condições concretas de trabalho docente. Como indicam Mill e Veloso (2025), Pesce e Bruno (2022) e Turchi, Codes e Araújo (2024), a consolidação da EaD pública depende de processos formativos que reconheçam o professor como sujeito de saber, produtor de conhecimento e agente central da mediação pedagógica na cultura digital.

Dessa forma, a institucionalização da EaD se efetiva na medida em que as instituições criam condições para que os saberes docentes se desenvolvam de forma contínua, coletiva e crítica, articulando formação, letramento digital e valorização profissional. É nesse movimento que a EaD pode se afirmar como modalidade integrada ao projeto acadêmico das universidades públicas, e não como prática marginal ou secundária.

Considerações finais

A análise evidencia que os saberes docentes na EaD não são espontâneos, mas construções complexas que integram dimensões

pedagógicas e tecnológicas em contextos de trabalho frequentemente fragmentados. A institucionalização da modalidade depende diretamente de condições que sustentem esse exercício profissional na cultura digital.

Nessa perspectiva, a construção dos saberes docentes revela-se diretamente vinculada às condições institucionais que sustentam ou limitam o exercício da docência na cultura digital. Ao mesmo tempo, o letramento digital se apresenta como dimensão constitutiva da formação docente na EaD, ultrapassando a compreensão restrita ao uso instrumental das tecnologias. Conforme Pesce (2019), Coscarelli e Corrêa (2018), Kleiman (2014) e Freitas (2010), trata-se de uma prática social que envolve a capacidade de interpretar, produzir e intervir criticamente nos ambientes digitais.

A ausência dessa dimensão crítica tende a reforçar a racionalidade técnica e a subordinar o trabalho docente à lógica da produtividade e da padronização, como problematizam Sardi e Carvalho (2022). A aproximação com o pensamento de Freire (1995; 2000; 2013; 2021; 2022) permite compreender que a tecnologia, longe de ser neutra, deve estar orientada por finalidades humanizadoras, reafirmando a docência como prática ética, política e criadora.

Dessa forma, sustenta-se que a institucionalização da EaD nas IPES depende, de maneira decisiva, da consolidação de políticas de formação continuada que articulem saberes docentes, competências pedagógicas e tecnológicas e letramento digital crítico. Como indicam Mill e Veloso (2025), Pesce e Bruno (2022) e Turchi, Codes e Araújo (2024), a formação não pode ser concebida como ação pontual, mas como processo permanente, coletivo e institucionalmente reconhecido.

Sem essas condições, a EaD tende a permanecer marcada por iniciativas fragmentadas e pela responsabilização individual dos docentes. Ao contrário, quando a formação se estrutura como política institucional, cria-se a possibilidade de fortalecer a autonomia docente, qualificar a mediação pedagógica e consolidar a EaD como parte integrante do projeto acadêmico das universidades públicas.

Referências

- ABREU, Maria das Graças; NOVAES, Vera; ZARRO, João. Desafios na formação de professores para atuação na educação a distância. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 169–188, 2020.
- ADAMS, Telmo. Tecnologia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 446–447.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira; KENSKI, Vani Moreira; CLEMENTINO, Adriana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Políticas públicas educacionais: projetos de formação docente pela e para a educação a distância. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Seropédica, v. 32, n. 1, p. 11–24, 2010.
- CORRÊA, André Garcia; CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel; VELOSO, Braian. **Formação de professores e o TPACK**: aportes sobre o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo. São Carlos: SEaD/UFSCar, 2021.
- COSCARELLI, Carla; CORRÊA, Hércules. Letramento digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 385–387.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335–352, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 139–144.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2021.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72–91, ago./dez. 2014.

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. **Manual de conhecimento pedagógico tecnológico de conteúdo (TPCK) para educadores**. New York: Routledge, 2008. p. 3-29.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência. In: MILL, Daniel et al. **Polidocência na Educação a Distância**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILL, Daniel; SILVA, Claeton Pedro Ribeiro da. **Saberes docentes na educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual**. In: CIET:EnPED – Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2018. Anais em meio eletrônico.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Ricardo Nascimento de; MILL, Daniel. Teletrabalho docente na cultura digital. **Perspectiva**, 2024.

PESCE, Lucila. Formação de professores e racionalidade tecnológica: desafios da docência online. In: MARFIM, Lucas; PESCE, Lucila (orgs.). **Trabalho, formação de professores e integração das TDIC às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2019.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha. Paulo Freire: contribuições para insurgências e resistências. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 31, 2022.

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

ROSSIT, Ronei; MILL, Daniel; CORRÊA, Juliana. TPACK (conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo). In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 642-646.

SANTAELLA, Lúcia. **A cultura do on-life**. São Paulo: Paulus, 2019.

SARDI, Rafaela Garcia; CARVALHO, Paulo Roberto de. Docência na educação a distância: processos de subjetivação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, e230431, 2022.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2014.

TURCHI, Maria Cláudia; CODES, Ana; ARAÚJO, Luiz. **Formação continuada dos professores e a Política Nacional de Educação Digital (PNED)**. Brasília, DF: MEC, 2024.

VELOSO, Braian. **Paulo Freire e educação a distância**: visão propositiva para explorar a autonomia no ensino-aprendizagem. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.[GS Search]. 2021.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

Recebido em 30 de março de 2026.
Aceito em 4 de abril de 2026.