



VI Congresso Internacional de Educação- Neurociência e educação- entrelaçamentos entre saúde, aprendizagem e envelhecimento



ENTRE EMOÇÕES, *FEEDBACKS* E SILÊNCIOS: DESAFIOS E CAMINHOS PARA QUALIFICAR A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) DA UFMS

Caio Roberto Mendes Ferreira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
ciberdireitos@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo primordial apresentar e discutir um Plano de Ação voltado à qualificação da Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), elaborado como Trabalho Final da Especialização em Tutoria em Educação a Distância da UFMS. Para tanto, busca-se analisar, criticamente, o modelo de mediação aplicado à disciplina Mediação e Conciliação de Conflitos (51h, Programa UFMS Digital - ofertada em 2024), identificando desafios e propondo melhorias capazes de favorecer a aprendizagem de excelência discente e fortalecer a própria mediação pedagógica. Com efeito, a pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada na observação do AVA Modelo/Moodle e na análise documental de materiais didáticos, atividades, interações em fóruns, videoaulas e instrumentos avaliativos, no período de abril a junho de 2025. Nesse contexto, o diagnóstico revela limitações em aspectos essenciais, como tempo de resposta da tutoria, devolutivas superficiais, ausência de acessibilidade em videoaulas, fóruns sem peso avaliativo e fragilidades em relatórios e no planejamento extensionista. A partir desses achados, são propostas 10 (dez) ações específicas, incluindo prazos de resposta, qualificação do feedback, padronização da duração das videoaulas, implementação de recursos acessíveis e reestruturação dos relatórios. Por fim, conclui-se que tais medidas ampliam o engajamento discente, reduzem a evasão e reafirmam a mediação pedagógica como elemento central na democratização e qualidade da EaD no ensino superior.

Palavras-chave: Educação a Distância (EaD). Tutoria. Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to present and discuss an Action Plan designed to enhance Pedagogical Mediation in Virtual Learning Environments (VLEs), developed as the final project of the Specialization in Distance Education Tutoring at UFMS. It critically analyzes the mediation model applied to the course Mediation and Conflict Resolution (51h, UFMS Digital Program – offered in 2024), identifying challenges and proposing improvements to promote high-quality student learning and strengthen pedagogical mediation itself. The research adopts a qualitative, descriptive, and exploratory approach, based on the observation of the Moodle-based model VLE and the documentary analysis of learning materials, activities, forum interactions, video lectures, and assessment instruments between April and June 2025. The diagnosis reveals limitations in key areas such as tutor response time, superficial feedback, lack of accessibility in video lectures, non-evaluative forums, and weaknesses in reports and extension planning. From these findings, ten specific actions are proposed, including defined response deadlines, feedback improvement, standardization of video lecture duration, implementation of accessible resources, and restructuring of reporting practices. The study concludes that these measures enhance student engagement, reduce dropout rates, and reaffirm pedagogical mediation as a core element in the democratization and quality of Distance Education in higher education.

Key words: Distance Education (DE). Tutoring. Pedagogical Mediation.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a mediação pedagógica promovida pela mediação em AVAs, como o Moodle, vai além do esclarecimento de dúvidas, envolvendo, assim, o acompanhamento contínuo dos estudantes, a motivação para o engajamento nas atividades e a facilitação da construção do conhecimento (Castro; Lima, 2019). O escopo primordial deste estudo, nesse sentido, consiste na elaboração de um Plano de Ação estratégico visando à otimização do ambiente de mediação pedagógica, de uma disciplina de graduação à distância, no âmbito do Programa UFMS Digital. Por conseguinte, a disciplina em comento, 'Mediação e Conciliação de Conflitos' ofertada no período 2024.2, com carga horária de 51 horas-aulas, foi submetida a uma análise multifacetada, interdisciplinar, abrangendo elementos pedagógicos, como o material didático, enunciados, atividades de avaliação, dinâmicas de comunicação entre tutores/mediadores e estudantes, e sistemas de *feedbacks*.

A relevância do presente estudo, além disso, reside em sua natureza interventiva, prática, interdisciplinar e contemporânea, abordando um campo em constante evolução. A atuação da mediação em AVAs, ainda, exige o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para promover a interação e a aprendizagem efetiva com qualidade, conforme apontado por Almeida, Pimentel e Stiubiener (2012). Com essa leitura, a temática ganha proeminência face às intensas e rápidas transformações tecnológicas, as quais impactam diretamente a legislação em EaD no Brasil. Nesse contexto, recentemente foi publicado o

Marco Regulatório da EaD, instituído pelo Decreto nº 12.456/2025 de 19 de maio de 2025 (Brasil, 2025a), trazendo à tona um destaque renovado para o papel do Mediador Pedagógico. Contudo, a análise aprofundada desta legislação e suas implicações detalhadas foge ao escopo do presente estudo, sendo apenas ressaltada sua importância e as consequências que advirão para a EaD no cenário brasileiro contemporâneo. Segundo essa nova política, o tutor passa a desempenhar apenas funções de natureza administrativa, deixando de atuar no campo pedagógico (Brasil, 2025b).

Do ponto de vista teórico, embora a literatura destaque a mediação pedagógica como essencial para o engajamento e a construção do conhecimento, observa-se um descompasso entre este ideal teórico e a prática operacional nos AVAs. O cenário atual, desse modo, é agravado por novas diretrizes regulatórias que tendem a reduzir o papel do tutor a funções administrativas, concomitantemente a diagnósticos práticos que revelam fragilidades na interação, como respostas tardias, *feedbacks* superficiais restritos a *emojis* e ausência de recursos de acessibilidade. Diante dessa dicotomia entre a necessidade de uma tutoria/mediação ativa e as lacunas identificadas no processo de ensino-aprendizagem, emerge a seguinte questão norteadora: Quais estratégias e ações interventivas podem ser implementadas para qualificar a mediação pedagógica na disciplina de Mediação e Conciliação de Conflitos, transformando o AVA em um ambiente efetivamente inclusivo, acolhedor, dialógico e promotor de aprendizagem ativa/significativa?

Com efeito, no que concerne à metodologia empregada, durante abril e junho de 2025, envolveu a seleção de uma disciplina no AVA Modelo, no Moodle, escolhido entre seis disciplinas reais que integram carga horária extensionista. Nessa senda, a disciplina Mediação e Conciliação de Conflitos, com carga horária de 51 horas-aula, é o objeto de estudo selecionado. Além disso, o acesso ao AVA Modelo/Moodle foi condicionado à assinatura de um termo de confidencialidade, garantindo a ética e integridade na pesquisa. O presente estudo, desse modo, emprega a observação como técnica de investigação, uma vez que, de acordo com Andrade (2012), a observação possibilita a descoberta de informações inéditas. De fato, esse conceito fundamental sustenta a abordagem indutiva, que destaca a observação como meio de alcançar entendimento.

Por fim, esta temática está estruturada em cinco seções: a Introdução, que contextualiza o estudo e apresenta a metodologia; os resultados e discussões (Análise e Diagnóstico do AVA Modelo/Moodle), os quais analisam a disciplina Mediação e Conciliação de Conflitos, além de propor 10 melhorias específicas para a mediação pedagógica, as Considerações Finais, que resumem as propostas e destacam a importância da mediação, e ao final, as Referências, que listam as fontes bibliográficas e de pesquisa.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Análise e Diagnóstico do AVA/*Moodle*

Esta seção dedica-se à apresentação de um diagnóstico aprofundado do AVA/*Moodle* modelo selecionado para esta investigação. Nessa senda, serão identificados e descritos, de forma pormenorizada, todos os elementos constituintes do AVA/*Moodle*, com foco na sua organização e funcionalidade. Em seguida, será caracterizado o perfil do trabalho da mediação pedagógica observado no AVA Modelo, abstendo-se de qualquer identificação pessoal dos atores educacionais, entretanto analisando as suas práticas e interações.

Dessa maneira, a identificação do AVA/*Moodle* modelo se faz pela análise empírica que fundamenta este estudo, o qual aconteceu na disciplina de Mediação e Conciliação de Conflitos, ofertada no período letivo de 2024.2, na modalidade a distância, para estudantes de graduação da UFMS/Digital. Nesse caso, o AVA Modelo/*Moodle* da disciplina em epígrafe estrutura-se em trilhas de aprendizagem interdependentes, em que o acesso a determinados conteúdos e atividades é condicionado à conclusão de etapas prévias. Sendo assim, esta organização reflete o modelo pedagógico padrão adotado pela UFMS/AGEAD para suas ofertas de cursos EaD, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

2.2 Otimização do Tempo de Resposta da Mediação Pedagógica

A análise detida e quantitativa dos registros de interação no fórum “*Fale com a Tutoria*” do AVA/*Moodle* revela um tempo médio de resposta de aproximadamente **38,40 horas**, o que equivale a **1,96 dias**. Essa média excede significativamente o padrão ideal de 24 horas úteis preconizado para AVAs, na EaD. Verifica-se, dessa forma, que, de um total de 13 interações analisadas, 4 (quatro) respostas (30,77%) excederam o limite de 24 horas.

Destacam-se, ademais, que as interações iniciais, notadamente a ‘Primeira mensagem’ (104,16 horas / 4,34 dias), e a ‘Segunda mensagem’ (143,76 horas / 5,99 dias), apresentaram os maiores atrasos. Por certo, essa morosidade, particularmente no início do contato e do curso, pode comprometer a fluidez do processo de ensino-aprendizagem, gerar ansiedade e potencialmente desengajar o estudante, impedindo o avanço nas atividades que dependem de esclarecimentos (Almeida; Pimentel; Stiubiener, 2012).

Tabela 1 - Tempo de Resposta da Tutoria

Mensagem	Data da Postagem Dúvida Hora	Data da Resposta e Tutoria hora	Número de dias para Resposta	Tempo em horas para Resposta	Resposta
Mensagem 1	04/10/2024 11:43:00	08/10/2024 19:46:00	4,34	104,16	
Mensagem 2	14/11/2024 21:04:00	20/11/2024 20:53:00	5,99	143,76	
Mensagem 3	18/11/2024 10:59:00	20/11/2024 20:53:00	2,41	57,84	
Mensagem 4	22/11/2024 21:09:00	24/11/2024 11:05:00	1,58	37,92	Resposta: um emoji
Mensagem 5	25/11/2024 19:13:00	26/11/2024 19:14:00	1	24	
Mensagem 6	01/12/2024 18:54:00	02/12/2024 11:01:00	0,67	16,08	
Mensagem 7	08/12/2024 08:23:00	08/12/2024 22:26:00	0,59	14,16	
Mensagem 8	10/12/2024 02:40:00	10/12/2024 18:18:00	0,65	15,6	Resposta: um emoji
Mensagem 9	10/12/2024 09:21:00	10/12/2024 18:19:00	0,37	8,88	Resposta: um emoji
Mensagem 10	10/12/2024 19:35:00	Não respondeu			Sem devolutiva ao aluno
Mensagem 11	12/12/2024 11:48:00	Não respondeu			Sem devolutiva ao aluno
Tempo resposta/média em dias	1,96				
Tempo resposta/média em horas	46,93				

Fonte: O Autor

Nesse cenário, propõe-se como melhoria a formalização e comunicação clara dos prazos de resposta da mediação pedagógica, com definição explícita sobre atendimento na semana, em finais de semana e feriados, se cabível. Sugere-se, ainda, implementar um sistema de monitoramento com alertas automáticos e priorizar as primeiras interações dos estudantes, visando ao fortalecimento do suporte pedagógico adequado. Ainda, recomenda-se implementar lembretes automáticos que identifiquem mensagens não respondidas em intervalos de 12, 24 e

48 horas, enviados tanto à equipe de mediação pedagógica, quanto aos coordenadores da mediação (Almeida; Pimentel; Stiubiener, 2012).

2.3 Qualificação das Respostas da Mediação Pedagógica

Nesse caso, a análise do fórum “*Fale com a Tutoria*” revela respostas limitadas ao uso de um único *emojis/emoticons*, prática que, apesar de indicar reconhecimento, carece de substância pedagógica, não oferecendo *feedback* construtivo, esclarecimento de dúvidas ou direcionamento para o estudante. Com efeito, a ausência de uma comunicação, ao menos minimamente textual, pode gerar percepção de descaso, falta de empatia e dificultar a compreensão de pontos críticos, e por conseguinte, impactar negativamente a experiência de aprendizagem. Conforme se observa da análise do tempo de resposta da tutoria, constata-se que em 3 (três) ocasiões específicas (mensagens 4, 8 e 9 - *vide* tabela 1), a mediação respondeu às demandas e/ou dúvidas dos discentes, exclusivamente com a utilização de *emojis*.

Contextualizando, os *emojis/emoticons* consistem em representações visuais empregadas para expressar ideias, emoções ou sentimentos. Eles são amplamente utilizados em interações virtuais, especialmente em plataformas como redes sociais, mensagens de texto e aplicativos de comunicação instantânea, a exemplo do *WhatsApp* (Secretti, 2023). Assim, constata-se que em 03 (três) ocasiões, a mediação pedagógica respondeu às dúvidas dos alunos exclusivamente com *emojis/emoticons*. Não obstante, a popularização das comunicações online com *emojis*, quando usados como único recurso, geram ambiguidades e prejudicam a compreensão no contexto acadêmico, em que um tom mais formal, textual e focado é fundamental (Santos, 2017).

Adicionalmente, verifica-se que em 2 (duas) ocasiões (*mensagens 10 e 11 - tabela 1*), a mediação pedagógica não forneceu qualquer resposta aos questionamentos ou dúvidas dos alunos, configurando uma lacuna no suporte pedagógico que deve ser evitada para garantir a continuidade e a qualidade do processo de aprendizagem. Neste caso, propõe-se a elaboração de diretrizes claras para a tutoria, enfatizando a necessidade de respostas assertivas, completas, contextualizadas e pedagogicamente relevantes. Portanto, o uso de *emojis/emoticons* deve ter caráter complementar, sem substituir o conteúdo textual.

2.4 Otimização da Duração das Videoaulas

No contexto, a análise da duração das videoaulas revela um tempo médio de aproximadamente 29 minutos, conforme tabela abaixo. Nessa conjuntura, embora a duração

ideal de uma videoaula seja multifacetada e dependa da complexidade do conteúdo a ser abordado, observou-se que as 03 (três) primeiras videoaulas (Unidades 1 e 2 do Módulo I, e Unidade 1 do Módulo II), apresentam uma extensão considerável, o que pode ser entendida e sentida como “extensa” pelos estudantes. Desse modo, estudos indicam que a capacidade de atenção dos estudantes em ambientes online é limitada, com a produtividade decaindo após poucos minutos de exposição (Menárguez, 2017).

A pesquisa de Miranda Neto (2018), nesse movimento, corrobora essa observação, demonstrando que usuários de plataformas de EaD, em média, não assistem a mais de 30 minutos de aula. Além disso, a fração de visualização de uma videoaula tende a diminuir à medida que sua duração aumenta (Miranda Neto, 2018). Nessa toada, tais extensões podem, ainda, dificultar a revisão e a assimilação de conceitos, impactando negativamente o aproveitamento pedagógico e potencialmente levando à dispersão dos alunos (Jesus; Souto, 2018).

Tabela 2 - Tempo das Videoaulas

Videoaula	Duração
Módulo I - Unidade 1	00:39:41
Módulo I - Unidade 2	00:38:10
Módulo II - Unidade 1	00:42:25
Módulo II - Unidade 2	00:28:57
Módulo III - Unidade 1	00:14:13
Módulo III - Unidade 2	00:12:42
Tempo total de Videoaulas	02:56:08
Tempo Médio das Videoaulas	00:29:21

Fonte: O Autor

Sugere-se, nesse caso, como proposta de melhoria, a otimização e padronização da duração das videoaulas, com a recomendação de que não ultrapasse, em regra, **25 minutos**, admitindo-se, porém, uma variação de 05 minutos (para mais ou menos), a fim de adequação ao conteúdo a ser ministrado pelo docente. Nessa senda, esta diretriz visa a alinhar as videoaulas a um padrão didático que favorece a concentração e absorção do conhecimento, considerando as características da aprendizagem na modalidade EaD, e as evidências de que vídeos curtos favorecem o acesso rápido dos alunos em dispositivos eletrônicos móveis, e evita, ainda, a dispersão da atenção dos estudantes trazendo contribuições para aprendizagem (Jesus; Souto, 2018). De resto, a segmentação de conteúdos mais extensos em múltiplos vídeos curtos é uma

estratégia eficaz para manter o engajamento e facilitar a gestão do estudo pelo estudante (Miranda Neto, 2018).

2.5 Acessibilidade e Inclusão nas Videoaulas

Ao assistir às videoaulas, percebe-se que carecem de acessibilidade pela ausência de intérpretes de Libras e audiodescrição, prejudicando a inclusão de estudantes com deficiência auditiva e visual. De certo, a falta desses recursos impossibilita o acesso universal à educação e à informação, promovendo sua inclusão e garantindo a equidade no processo de ensino-aprendizagem (Carvalho; Silva; Pagliuca, 2013). Por sua vez, a falta de audiodescrição impede que estudantes com deficiência visual compreendam elementos visuais cruciais para o entendimento da narrativa audiovisual (Serra Júnior, 2014).

Nessa visão, entende-se que falta de audiodescrição, por exemplo, impede que estudantes com deficiência visual compreendam elementos visuais cruciais para o entendimento da narrativa audiovisual (Serra Júnior, 2014). Além disso, propõe-se que esta padronização seja formalmente integrada aos critérios de produção de material didático da UFMS, para a EaD, doravante.

2.6 Qualificação do *Feedback* e Mediação nos Fóruns dos Módulos

De mais a mais, a análise dos fóruns revela *feedbacks* de baixa qualidade na tutoria, quer dizer, 121 do total de 131 mensagens no Módulo I, por exemplo, 122 mensagens foram respondidas apenas com *emoji/emoticon*, e 9 de 10 devolutivas feitas pela tutoria foram bem "frias", exemplificadas por respostas concisas, desprovidas de qualquer saudação inicial, ou contextualização. Assim, essa prática, que negligencia o potencial interativo e colaborativo do fórum, como espaço de construção do saber (Martins; Gobara, 2007), compromete a comunicação pedagógica e o engajamento discente.

Dessa forma, a ausência de *feedbacks* assertivos, empáticos e motivadores podem gerar desengajamento e frustração nos estudantes, que buscam no fórum, não apenas um meio para esclarecer dúvidas, mas também expressar opiniões e sentir-se parte de uma comunidade (Zwicker *et al.*, 2021). Portanto, a falta de acompanhamento adequado pela mediação pedagógica pode, inclusive, levar à desistência dos alunos (Belloni, 2021).

Nessa toada, as diretrizes devem enfatizar que o *feedback* seja completo, contextualizado e pedagogicamente relevante, incluindo reconhecimento textual da mensagem do estudante, esclarecimento objetivo da dúvida e direcionamento para recursos adicionais, quando apropriado (Zwicker *et al.*, 2021). Além disso, é crucial que a mediação pedagógica

seja capacitada a compreender o fórum como um ambiente de mediação e construção do conhecimento, e não apenas como canal para postagem de tarefas mecânicas (Martins; Gobara, 2007).

Para tanto, sugere-se a promoção de treinamentos que abordem a importância da comunicação afetiva, emocionalmente inteligente, e da criação de um vínculo afetivo-emocional com os alunos, pois a emoção tem forte influência sobre a dicotomia do ensino-aprendizagem (Zwicker *et al.*, 2021). Além do mais, é fundamental incentivar uma linguagem mais natural e menos formal nos instrumentos mediativos do AVA/*Moodle*, sem comprometer o respeito, a fim de reduzir a inibição dos estudantes e dinamizar a interação (Bezerra, 2011). Acrescenta-se, ainda, que a regularidade e a eficiência do contato com o aluno, mesmo que a distância, são cruciais para motivação e aprendizagem autônoma (Belloni, 2021).

2.7 Atribuição de Peso Avaliativo nos Fóruns

Verifica-se, também, que os fóruns do módulo não possuem peso avaliativo formal, funcionando com uma mera condição para o avanço na trilha de aprendizagem (liberação do "Checkout de Presença"). Entretanto, denota-se que essa ausência de valoração formal pode desmotivar os estudantes a engajarem-se em discussões significativas, levando-os a postar conteúdos superficiais, ou a não atribuir a correta atenção às intervenções da tutoria.

Nessa circunstância, a colheita de informações dos 3 fóruns de discussão, revela um total de 350 comentários, dos quais 26 (7,4%) são comentários feitos pela tutoria solicitando o refazimento das respectivas postagens ou aprofundamento delas. Alarmantemente, há **0% (zero) de devolutiva** dos alunos a tais solicitações, indicando assim, uma falha crítica no ciclo de *feedback*, e no processo de ensino-aprendizagem, dentro do contexto analisado. Destarte, essa dinâmica esvazia o potencial do fórum como um espaço de construção colaborativa do conhecimento (Martins; Gobara, 2007) e de mediação pedagógica, transformando-o em um repositório passivo de informações, o que, certamente, pode comprometer a motivação e o aproveitamento dos discentes (Correia, 2024).

Na proposta de melhoria nesse cenário, recomenda-se que se atribua peso avaliativo formal à participação dos estudantes nos fóruns dos módulos, integrando-a explicitamente à nota final do componente curricular. Assim, para garantir a eficácia e eficiência dessa avaliação, é imprescindível que a tutoria forneça *feedback* qualitativo, assertivo, empático e motivador, orientando os alunos sobre seus pontos e fracos e áreas de melhoria, estimulando, desse modo, a autorreflexão o aprimoramento contínuo (Correia, 2024). É crucial, em vista disso, que a tutoria adote uma postura proativa na mediação, com intervenções que estimulem o debate, a

divergência construtiva e a conexão entre as contribuições dos estudantes, transformando o fórum em um espaço dialógico e colaborativo (Bezerra, 2011). Além do mais, é essencial utilizar as ferramentas de monitoramento do AVA para identificar a participação e o engajamento dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas oportunas e personalizadas (Correia, 2024). Por fim, segundo Tenório, Tenório e Pires (2017), as competências socioafetivas contribuem significativamente para tornar o ambiente educacional mais acolhedor, e para fortalecer o vínculo entre mediadores pedagógicos e estudantes.

2.8 Reestruturação da Avaliação de Presença

O “*Checkout de Presença*” na UFMS Digital, um registro de frequência avaliado pela tutoria, desvincula-se do desempenho acadêmico, pois mesmo atividades tidas por “*insatisfatórias*” contabilizam presença sem impactar na nota final do aluno. Deveras, essa lacuna pedagógica desmotiva o engajamento qualitativo, comprometendo a função formativa da avaliação (Santos, 2024). Certamente, ainda que existam ferramentas no AVA/*Moodle* para monitoramento (Correia, 2024), o “*Checkout*” resulta em avaliações superficiais do engajamento do discente, principalmente quando “*insatisfatório*”.

Nessa toada, a ausência de um peso avaliativo forma para o “*Checkout de Presença*” pode levar os estudantes a percebê-lo como uma formalidade burocrática, reduzindo o incentivo e a motivação para aprofundar as reflexões sobre o conteúdo ou para aprimorar a qualidade das respostas. Além disso, esse cenário delineado compromete a função formativa da avaliação, que, por sua vez, deveria ser um instrumento para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e as práticas pedagógicas (Santos, 2024). De outro modo, embora o *Moodle* possua ferramentas robustas para contabilização de presença e geração de relatórios detalhados sobre a interação do aluno no AVA (Correia, 2024), a atual configuração do “*Checkout de Presença*” não explora plenamente essas potencialidades, resultando em uma avaliação superficial do engajamento discente.

Sugere-se, portanto, reestruturar o “*Checkout de Presença*” para ser um instrumento de avaliação formativa e de engajamento qualitativo, atribuindo-lhe peso avaliativo formal na nota final. Assim, essa medida tem por escopo aumentar a motivação e o protagonismo do estudante (Arguelho, 2024), com clareza nos critérios de avaliação para credibilidade do processo formativo (Santos, 2024).

2.9 Padronização e Clareza na Estrutura do Relatório de Extensão

Nesse ponto, o modelo do "*Relatório da Ação de Extensão*" carece de instruções detalhadas e padronizadas por seção, gerando ambiguidades e inconsistências. Indubitavelmente, a baixa de submissão/envio (apenas 14,5% dos 131 alunos enviaram a atividade) corrobora dificuldades na elaboração da atividade. Por conseguinte, essa falta de clareza compromete a qualidade dos trabalhos e a avaliação, visto que a compreensão dos critérios é fundamental para a produção acadêmica (Santos, 2024).

Nessa senda, embora contenha os elementos essenciais (*Introdução, Metodologia, Atividades Desenvolvidas, Resultados, Alcançados e Referências*), carece de maior detalhamento e padronização nas instruções para cada seção. Similarmente, a "Introdução" lista itens como "Escopo do planejamento" e "Referencial teórico", todavia sem indicar a extensão ou a natureza da abordagem esperada para cada um. Adicionalmente, um dado preocupante que corrobora essa dificuldade elaboração do material é que, do total de 131 alunos, apenas **19 (14,5%)** enviaram a "*Avaliação do Módulo 3*" - Ação extensionista: "Vamos mediar?", o que denota, certamente, dificuldades substanciais e práticas na elaboração e submissão da atividade avaliativa. Em suma, essa falta de clareza leva a disparidades na qualidade dos trabalhos e dificulta o processo avaliativo, por parte do corpo mediador, uma vez que a compreensão dos critérios de desempenho é fundamental para produção científica e acadêmica (Santos, 2024).

Por sua vez, na seção "*Atividades desenvolvidas*", é fundamental detalhar a forma de apresentação das evidências (*ex.: "mínimo de 3 fotos com legendas descritivas", "anexos de documentos pertinentes*) sempre tendo em vista as NBRs da ABNT, e como essas evidências devem ser relacionadas ao referencial teórico, incentivando uma análise crítica e reflexiva e não apenas descritivas (Correia, 2024).

2.10 Integração Teórico-Prática e Reflexão Crítica no Relatório Extensionista

Nesse espeque, o modelo do "Relatório de Ação Extensionista" não enfatiza a profundidade de integração teórico-prática e da reflexão crítica, induzindo a justaposições superficiais em vez de análises profundas. Não obstante, a ausência de um guia mais robusto impede que os estudantes relacionem o novo conhecimento com suas vivências e debatam o assunto sob diferentes perspectivas, limitando a apropriação significativa do conhecimento (Zwicker *et al.*, 2021). De certo, a estrutura atual induz os estudantes a uma mera justaposição de teoria e prática de forma mecanizada, sem aprofundar a análise das conexões entre o que foi estudado, e o que foi vivenciado na prática da ação de extensão.

Nesse contexto, é proposto que se aprimore o "*Modelo do Relatório de Ação de Extensão*" para incentivar uma integração teórico-prática mais robusta e uma reflexão crítica

aprofundada. Por conseguinte, para isso, sugere-se a inclusão de perguntas-guias como: “*De que forma as atividades desenvolvidas confirmaram ou refutaram os conceitos teóricos estudados?*”, “*Quais foram os desafios inesperados e como a teoria poderia ter auxiliado na sua superação?*”.

2.11 Estruturação do Planejamento da Ação de Extensão em Etapas Progressivas

Atualmente, no AVA/Moodle, não há um modelo de planejamento formal para a Ação de Extensão que oriente os estudantes desde as etapas iniciais da disciplina. Nessa situação, a concentração da construção do Plano de Ação de Extensão exclusivamente no Módulo 3 gera uma lacuna pedagógica significativa, sobrecarregando os discentes e dificultando a assimilação de requisitos, contextualização teórica e aplicação prática dos conceitos, o que compromete a qualidade do material elaborado.

Assim, recomenda-se o desenvolvimento de um modelo de planejamento em etapas para a construção do Plano de Ação de Extensão, que seja introduzido e progressivamente trabalhado desde o Módulo 1 da disciplina. Conforme Costa (2024), a tutoria e a mediação são cruciais para guiar o estudante, e o planejamento deve ser flexível para atender às necessidades individuais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isso posto, as propostas delineadas neste plano visam a aprimorar a qualidade da tutoria, o aproveitamento discente na EaD, ao propor melhorias multifacetadas para o ambiente que envolve a mediação pedagógica. Nesse viés, as intervenções acima propostas e detalhadas, que abrangem desde a otimização dos tempos de resposta, bem como a qualificação do *feedback*, até a reestruturação das videoaulas para maior acessibilidade e a integração de avaliações formativas nos fóruns e *checkouts* de presença, convergem para um objetivo comum, ou seja, aperfeiçoar e lapidar a experiência de aprendizagem do aluno na modalidade a distância (EaD).

Soma-se a isso, que a implementação dessas propostas tem o potencial de transformar a mediação pedagógica, em um pilar ainda mais robusto no processo educacional. Nessa toada, ao garantir *feedbacks* mais assertivos, empáticos e motivadores a mediação pedagógica fomenta um ambiente de suporte que transcende a mera correção de tarefas, promove a autorreflexão e o engajamento contínuo e duradouro dos estudantes (Correia, 2024). Ainda, a diversificação das estratégias de avaliação e a não atribuição de peso avaliativo a atividades como os fóruns e *checkouts* de presença, doravante não apenas incentivam a participação qualificada, mas

também fornecem à tutoria ferramentas mais precisas para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, captando as múltiplas formas de aprender do estudante (Santos, 2024).

Dessa forma, as propostas apresentadas neste plano reforçam a importância central e estratégica da mediação pedagógica na EaD, que ganhou robustez e delineamentos com o Decreto nº 12.456/2025 de 19 de maio de 2025 (Brasil, 2025a). Destarte, a mediação pedagógica não é apenas um instrumento facilitador de conteúdo, mas um agente essencial na promoção da interação, do relacionamento e da troca de saberes (Costa, 2024). Nessa toada, sua atuação vai além do suporte técnico, englobando a capacidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, bem como de acompanhar o desenvolvimento de cada estudante (Correia, 2024).

Nesse quesito, em disciplinas que envolvem a curricularização da extensão, o papel da mediação torna-se ainda mais crítico, pois ele guia e orienta o estudante na complexa tarefa de integrar conhecimentos teóricos com a prática em um ambiente real e social, incentivando a reflexão crítica e a aplicação do aprendizado em contextos sociais, culturais, econômicos, ambientais e políticos. Nessa toada, a flexibilidade inerente à EaD (Blaszko, 2024) exige que o processo da mediação pedagógica seja flexível, adaptável e proativo, utilizando as tecnologias digitais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e desafiador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre de; PIMENTEL, Edson Pinheiro; STIUBIENER, Itana. Estratégias para o monitoramento de ações de tutoria na Educação a Distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2012. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Computação, 2012. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wcbie/article/viewFile/1947/1706>. Acesso em: 01 mai. 2025.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação, 10ª edição. Rio de Janeiro: Atlas, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978852247839>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ARGUELHO, Miriam Brum. **Tecnologias Digitais para EaD**. Campo Grande, MS: AGEAD/UFMS, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8387>. Acesso em: 28 abr. 2025

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 7 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BEZERRA, Benedito Gomes. Uso da linguagem em fóruns de EaD. **Revista Investigações**, Recife, v. 24, n.2, p. 11-33, jul. 2011. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1314>. Acesso em: 29 mai. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 3 de maio de 2025. Regulamenta dispositivos da Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021, que dispõe sobre normas de licitações e contratos administrativos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 de maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12456.htm. Acesso em: 20 mai. 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. Qual o papel dos mediadores? **Portal Gov.br**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia/qual-o-papel-dos-mediadores>. Acesso em: 15 set. 2025b.

CARVALHO, Aline Tomaz de; SILVA, Andréa Soares Rocha da; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem Moodle: revisão de literatura. **Revista de Enfermagem UFPE online**, Recife, v. 7, esp., p. 969–976, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaenfermagem/article/download/11563/13527/26907>. Acesso em: 29 maio 2025.

CORREIA, Rosimara Silva. **Gestão da Aprendizagem On-line**. Campo Grande, MS: AGEAD/UFMS, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8827>. Acesso em: 28 abr. 2025.

COSTA, Andressa Florcena Gama. **Tutoria e Mediação da Aprendizagem**. Campo Grande: AGEAD/UFMS, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/9216>. Acesso em: 29 abr. 2025.

JESUS, Rosimar Pereira da Silva de; SOUTO, Daise Lago Pereira. Cálculo III com o uso de vídeos na Educação a Distância. **COINSPIRAÇÃO**, SBEM/Mato Grosso, v. 1, n. 2, p. 48–59, 2018. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/publicacoes/index.php/coinspiracao/article/view/30/29>. Acesso em: 21 mai. 2025

MARTINS, Erlinda Bastista; GOBARA, Shirley Takeco. O fórum *on-line* e a interação em um curso a distância. *Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, jul. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14248>. Acesso em: 22 mai. 2025

MENÁRGUEZ, Ana Torres. Francisco Mora: “É preciso acabar com o formato das aulas de 50 minutos”. **El País Brasil**, 22 fev. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225_284546.html. Acesso em: 30 mai. 2025.

MIRANDA NETO, Bruno Rafaeli de. **Análise dos dados coletados de uma plataforma de educação a distância**. 2018. 34 f. Monografia de Graduação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/17797>. Acesso em: 21 mai. 2025

SANTOS, Fabiano Antonio dos. **Avaliação da Aprendizagem na EaD**. Campo Grande: AGEAD/UFMS, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/9491>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SANTOS, Fabiene de Oliveira. **Corpo visível e invisível na formação do professor de língua inglesa na educação a distância**: um estudo discursivo. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21151>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SECRETI, Scheila Simone. **Viva! Sou acadêmico(a)! E agora?**: Recurso educacional aberto para formação inicial de professores na modalidade EaD. 2023. 126 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pampa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riui/8652>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SERRA JUNIOR, Lúcio Ricarte. **Luz do conhecimento na escuridão do olhar**: acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no ensino a distância. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/29075>. Acesso em 22 mai. 2025.

TENÓRIO, André; TENÓRIO, Thaís; PIRES, Daniela Nogueira. A influência da de competências socioafetivas no processo de ensino-aprendizagem com base nas percepções de tutores a distância. **Revista Paidéi@**. São Paulo: Unimes Virtual, v. 9, n.15, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/596>. Acesso em: 29 mai. 2025.

ZWICKER, Melanie Retz Godoy dos Santos; SOUSA, Karen Dias de; JESUS, Rosivania Santos de; SOUZA, Luciana Cristina de; AZEVEDO, Rodolfo Jardim de. O Fórum e a Aprendizagem Ativa na EAD. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1419>. Acesso em: 30 mai. 2025.