

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA ACADÊMICA

*VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS AND TEACHER MEDIATION: PATHWAYS TO ACADEMIC
AUTONOMY*

Maria Vitória Borges

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wembley Junior Cariri

MUST University, Estados Unidos

Joelma Moraes Evangelista

MUST University, Estados Unidos

Pedro Carvalho da Costa

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriele Pimenta Oliveira

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/mpbsjk13>

Aceito em: 12.07.2026

Resumo: Entre a organização do espaço virtual e a participação discente, este artigo teve como objetivo analisar como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a mediação docente favoreceram a autonomia acadêmica na Educação a Distância. O estudo abordou a relação entre planejamento didático, presença pedagógica, interação acadêmica e autogestão do estudante em contextos formativos mediados por tecnologias digitais. A pesquisa foi bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da seleção, leitura exploratória, leitura seletiva e análise crítica de artigos científicos relacionados ao tema. Os resultados indicaram que o AVA não se limitou ao armazenamento de conteúdos, pois assumiu função formativa quando articulou materiais, atividades, avaliações, fóruns, devolutivas e acompanhamento. Verificou-se também que a mediação docente foi necessária para orientar o estudante, reduzir o isolamento acadêmico e favorecer a participação no percurso formativo. A autonomia acadêmica foi compreendida como prática construída gradualmente, vinculada à organização do tempo, à responsabilidade, ao protagonismo e ao apoio pedagógico. Concluiu-se que a qualidade da Educação a Distância dependeu da articulação entre planejamento, mediação, comunicação e corresponsabilidade, pois o estudante participou ativamente do processo, mas não pôde ser deixado sozinho diante das exigências da aprendizagem.

Palavras-chave: Organização Didática; Presença Pedagógica; Acompanhamento Discente; Autogestão; Devolutivas Pedagógicas.



Abstract: Between the organization of the virtual space and student participation, this article aimed to analyze how Virtual Learning Environments and teacher mediation favored academic autonomy in Distance Education. The study addressed the relationship between didactic planning, pedagogical presence, academic interaction, and student self-management in formative contexts mediated by digital technologies. The research was bibliographic, with a qualitative approach, developed through the selection, exploratory reading, selective reading, and critical analysis of scientific articles related to the topic. The results indicated that the VLE was not limited to the storage of content, as it assumed a formative function when it articulated materials, activities, assessments, forums, feedback, and monitoring. It was also found that teacher mediation was necessary to guide students, reduce academic isolation, and favor participation in the formative process. Academic autonomy was understood as a gradually constructed practice, linked to time management, responsibility, protagonism, and pedagogical support. It was concluded that the quality of Distance Education depended on the articulation between planning, mediation, communication, and co-responsibility, since the student participated actively in the process but could not be left alone in the face of learning demands.

Keywords: Didactic Organization; Pedagogical Presence; Student Monitoring; Self-Management; Pedagogical Feedback.

Introdução

A Educação a Distância apresentou expansão significativa no Ensino Superior e passou a exigir novas formas de organização pedagógica, comunicação acadêmica e acompanhamento da aprendizagem. Nesse contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, identificados pela sigla AVA, foram compreendidos como espaços digitais destinados à organização de conteúdos, atividades, avaliações, fóruns, materiais de estudo e interações entre professores, tutores e estudantes.

A delimitação do tema concentrou-se na relação entre Ambientes Virtuais de Aprendizagem, mediação docente e autonomia acadêmica na Educação a Distância. O recorte adotado considerou que a autonomia discente não se formou apenas pela presença das tecnologias, mas pela articulação entre planejamento didático, participação estudantil, acompanhamento pedagógico e uso intencional dos recursos digitais disponíveis no AVA.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de compreender como os ambientes virtuais puderam contribuir para a aprendizagem autônoma sem reduzir o estudante à condição de responsável isolado por seu percurso acadêmico. A motivação da pesquisa esteve associada à constatação de que, em cursos a distância, o êxito formativo dependeu tanto da organização das páginas virtuais quanto da presença pedagógica de professores e tutores.

Diante desse recorte, a questão norteadora foi formulada nos seguintes termos: 'Como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a mediação docente contribuíram para

o desenvolvimento da autonomia acadêmica na Educação a Distância?’. Essa pergunta orientou a análise das relações entre organização didática, interação, acompanhamento da aprendizagem e protagonismo discente em contextos formativos mediados por tecnologias digitais.

O objetivo geral consistiu em analisar como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a mediação docente favoreceram a autonomia acadêmica na Educação a Distância. Para alcançar esse propósito, foram definidos três objetivos específicos: compreender o AVA como espaço de organização didática e interação acadêmica; discutir a mediação docente em ambientes virtuais; e examinar a autonomia acadêmica como prática vinculada ao protagonismo, à autogestão e à aprendizagem ativa.

A metodologia adotada foi de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e finalidade analítica. Foram selecionados artigos científicos relacionados às palavras-chave ‘Ambientes Virtuais de Aprendizagem’, ‘Educação a Distância’, ‘mediação docente’, ‘autonomia acadêmica’, ‘aprendizagem ativa’ e ‘interação em ambientes virtuais’. A leitura dos materiais ocorreu de modo exploratório, seletivo e crítico, permitindo identificar aproximações, contrapontos e contribuições teóricas para o problema investigado.

A pesquisa utilizou como base principal produções de Grossi, Fonseca e Lyra (2024), Maieski e Alonso (2021), Alves *et al.* (2026) e Silva e Paiva (2023). Esses autores permitiram examinar o AVA sob diferentes enfoques: organização didática, interação, presença docente, autonomia discente, planejamento pedagógico, participação acadêmica e acompanhamento da aprendizagem. Assim, o referencial teórico sustentou a análise do tema em perspectiva educacional.

O estudo foi organizado em três eixos. O primeiro analisou o AVA como espaço de organização didática e interação acadêmica, destacando sua função na estruturação de conteúdos, atividades, avaliações, comunicação e devolutivas. O segundo eixo discutiu a mediação docente em ambientes virtuais, com ênfase na presença pedagógica, na interação e no acompanhamento da aprendizagem. A análise indicou que ferramentas digitais não garantem aprendizagem sem atuação intencional de professores e tutores. O terceiro eixo abordou a autonomia acadêmica na Educação a Distância, considerando protagonismo, autogestão e aprendizagem ativa. Verificou-se que a autonomia não corresponde ao estudo solitário, mas a um processo construído com planejamento, orientação e participação discente.

Desse modo, o artigo foi dividido em três capítulos: ‘Ambientes virtuais de aprendizagem como espaços de organização didática e interação acadêmica’, ‘Mediação docente em ambientes virtuais: presença pedagógica, interação e acompanhamento da aprendizagem’ e ‘Autonomia acadêmica na Educação a Distância: protagonismo, autogestão e aprendizagem ativa’. Essa organização permitiu desenvolver a argumentação

de forma progressiva, partindo do espaço virtual, passando pela atuação docente e chegando à autonomia acadêmica.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem bibliográfica, com finalidade analítica e interpretativa. Esse tipo de investigação permitiu examinar produções científicas já publicadas sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem, mediação docente e autonomia acadêmica na Educação a Distância. Desse modo, os materiais selecionados contribuíram para responder ao objetivo do artigo, pois forneceram base teórica para compreender a relação entre organização didática, interação e protagonismo discente.

A pesquisa bibliográfica foi compreendida como procedimento que exige levantamento, leitura e análise criteriosa de fontes confiáveis. Lunetta e Guerra (2023, p. 151) explicam que esse tipo de pesquisa requer dedicação, seleção de obras pertinentes, leitura exploratória, seletiva e crítica, a fim de classificar informações e responder ao problema investigado. Essa orientação foi aplicada na escolha dos artigos utilizados como referencial teórico.

O processo metodológico ocorreu em etapas articuladas. Primeiro, foram definidas as palavras-chave relacionadas ao tema do estudo. Em seguida, realizou-se a busca por publicações científicas. Após essa etapa, foram selecionados textos compatíveis com os objetivos da pesquisa. Por fim, os materiais foram lidos, fichados e comparados, observando aproximações, contrapontos e contribuições para a construção do artigo.

As palavras-chave utilizadas foram: 'Ambientes Virtuais de Aprendizagem', 'Educação a Distância', 'mediação docente', 'autonomia acadêmica', 'aprendizagem ativa' e 'interação em ambientes virtuais'. Também foram utilizadas combinações simples, como 'AVA e autonomia', 'EaD e mediação docente' e 'ambiente virtual e aprendizagem'. Essas combinações permitiram localizar estudos diretamente relacionados ao problema de pesquisa.

A base de dados escolhida foi o *Google Acadêmico*, ferramenta de busca voltada à localização de livros, artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos publicados em revistas acadêmicas. Sua utilização favoreceu o acesso a textos com pertinência temática e permitiu identificar produções relacionadas à Educação a Distância, aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e à mediação pedagógica em contextos digitais.

Os critérios de inclusão consideraram publicações em língua portuguesa, disponíveis integralmente, vinculadas ao campo da educação e relacionadas aos objetivos do artigo. Também foram priorizados estudos recentes, publicados entre 2021 e 2026, por tratarem das discussões sobre EaD, AVA e autonomia acadêmica em contextos digitais próximos ao debate analisado. A relevância temática foi critério decisivo para a seleção.

Foram excluídos materiais sem autoria identificada, textos sem relação direta com o tema, publicações repetidas e estudos que abordavam tecnologias educacionais sem discutir mediação, organização didática ou autonomia discente. Também não foram utilizados materiais de caráter opinativo, sem fundamentação acadêmica ou sem vínculo com periódicos, livros ou eventos científicos da área educacional.

As orientações metodológicas de Lunetta e Guerra (2023) foram aplicadas durante a elaboração do artigo por meio da leitura exploratória, seletiva e crítica dos textos. A leitura exploratória permitiu reconhecer a pertinência dos materiais. A leitura seletiva possibilitou retirar informações relacionadas aos objetivos. A leitura crítica contribuiu para comparar autores e organizar a argumentação.

Assim, a metodologia bibliográfica permitiu analisar conhecimentos já produzidos e construir nova interpretação sobre o tema. Conforme Lunetta e Guerra (2023, p. 151), esse procedimento é relevante no campo educacional porque possibilita examinar estudos anteriores e ampliar a compreensão sobre o assunto pesquisado. No artigo, essa estratégia sustentou a análise dos AVA como espaços de organização, mediação e autonomia acadêmica.

Ambientes virtuais de aprendizagem como espaços de organização didática e interação acadêmica

Os ambientes virtuais de aprendizagem podem contribuir para a autonomia acadêmica ao oferecerem espaços de acesso a materiais, fóruns, atividades, recursos multimídia e colaboração entre estudantes e professores. Costa e Santana (2025) destacam que os AVAs permitem criar salas virtuais nas quais alunos e docentes interagem, compartilham recursos e desenvolvem projetos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e integrada.

No entanto, Santana et al. (2026) reforçam que a mediação docente permanece indispensável, pois as tecnologias precisam de direção formativa para não se tornarem apenas ambientes de entrega de tarefas. Dessa forma, o AVA favorece a autonomia quando o professor orienta percursos, propõe atividades significativas, acompanha dificuldades e estimula a autoria acadêmica. O diálogo entre os artigos mostra que a autonomia não nasce do ambiente virtual em si, mas da articulação entre tecnologia, planejamento e acompanhamento pedagógico.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, chamados de AVA, são espaços digitais nos quais se organizam conteúdos, atividades, avaliações, fóruns, materiais de estudo e comunicação acadêmica. Na Educação a Distância, eles funcionam como ambiente principal de mediação entre professores, tutores e estudantes. Grossi, Fonseca e Lyra (2024) indicaram que esses ambientes passaram a compor percursos formativos na EaD e no ensino híbrido.

Nesse sentido, o AVA não deve ser entendido como simples local para guardar textos, vídeos ou tarefas. Maieski e Alonso (2021) compreenderam esses ambientes como espaços de formação, pois neles podem ocorrer mediação, interação e participação dos sujeitos. Assim, sua função pedagógica depende da forma como professores e tutores organizam as experiências de aprendizagem.

Além disso, Silva e Paiva (2023) destacaram que a organização didática do AVA exige planejamento. Isso significa que conteúdos, recursos, atividades, avaliação e informações precisam estar articulados para orientar o percurso do estudante. Quando essa organização não ocorre, o ambiente virtual pode dificultar a compreensão das tarefas e reduzir a participação acadêmica. Conforme Silva e Paiva (2023):

[...] a organização didática das páginas depende de um planejamento que articule os conteúdos, as estratégias metodológicas, os recursos didáticos, a avaliação e as informações, de modo a atender às especificidades da EaD (Silva; Paiva, 2023, p. 1).

Por conseguinte, a organização dos conteúdos no AVA tornou-se elemento decisivo para a autonomia acadêmica. Silva e Paiva (2023) observaram que a disposição dos materiais interfere na condução do ensino e da aprendizagem. Em diálogo com essa ideia, Grossi, Fonseca e Lyra (2024) indicaram que o ambiente virtual favorece práticas pedagógicas quando organiza conteúdos, atividades e recursos de modo acessível.

Entretanto, a presença de um AVA não garante, por si, interação acadêmica. Maieski e Alonso (2021) advertiram que esses ambientes podem ser reduzidos a ferramentas de distribuição de conteúdo. Esse uso limitado compromete sua função formativa, pois enfraquece o diálogo, a participação dos estudantes e a mediação pedagógica necessária à aprendizagem em cursos *on-line*.

Sob outro enfoque, Alves *et al.* (2026) afirmaram que os ambientes virtuais ampliaram as condições de acesso ao conhecimento e favoreceram experiências para além da sala de aula física. Essa contribuição é relevante, pois mostra que o AVA pode ampliar a participação acadêmica. Todavia, essa ampliação depende de organização pedagógica, orientação docente e envolvimento do estudante.

Nesse ponto, há aproximação entre os autores. Grossi, Fonseca e Lyra (2024) enfatizaram os recursos digitais e a interação entre professores e estudantes; Maieski e Alonso (2021) destacaram a mediação e as práticas colaborativas; Silva e Paiva (2023) trataram da organização didática das páginas; e Alves *et al.* (2026) relacionaram ambientes virtuais à autonomia e à flexibilidade formativa.

Ademais, o AVA também participa da construção da comunicação acadêmica. Fóruns, mensagens, cronogramas, vídeos, atividades e devolutivas permitem acompanhar o processo de aprendizagem. No entanto, esses recursos precisam estar bem distribuídos

e vinculados aos objetivos do curso. Caso contrário, o estudante pode acessar o ambiente sem compreender o caminho a seguir ou sem interagir com os demais participantes.

Dessa forma, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem configuraram espaços de organização didática e interação acadêmica quando foram planejados com finalidade pedagógica. O AVA não se limitou a um repositório de materiais, mas pôde estruturar percursos de estudo, favorecer comunicação, apoiar a mediação docente e contribuir para a autonomia acadêmica dos estudantes.

Mediação docente em ambientes virtuais: presença pedagógica, interação e acompanhamento da aprendizagem

A mediação docente em ambientes virtuais assumiu papel central na Educação a Distância, pois o estudante não desenvolve autonomia acadêmica de modo isolado. Grossi, Fonseca e Lyra (2024) indicaram que o aluno precisa de orientação para exercer autonomia, o que desloca a função docente da simples transmissão de conteúdos para o acompanhamento do percurso formativo.

Nesse sentido, Maieski e Alonso (2021) analisaram a mediação e a interação como elementos que favorecem a aprendizagem em cursos *on-line*. Essa compreensão aproximou-se de Grossi, Fonseca e Lyra (2024), pois ambas as análises reconheceram que a presença pedagógica do professor organiza relações, orienta escolhas acadêmicas e sustenta a participação discente nos ambientes virtuais.

Além disso, Silva e Paiva (2023) observaram que a construção do conhecimento em ambientes virtuais não depende apenas das ferramentas disponíveis. Para as autoras, a metodologia, a organização dos materiais e a atuação docente e tutorial também interferem diretamente nos resultados formativos, conforme se verifica na seguinte afirmação:

É importante destacar, também, que o sucesso na construção do conhecimento em ambientes virtuais de abordagem interacionista não depende somente das ferramentas destinadas a esse fim (Silva; Paiva, 2023, p. 5)

Por conseguinte, a presença docente tornou-se condição para que o AVA funcionasse como espaço de aprendizagem e não apenas como repositório de tarefas. Maieski e Alonso (2021) identificaram que fóruns sem acompanhamento efetivo apresentaram baixa capacidade de troca. Esse dado indicou que a interação acadêmica depende da intervenção pedagógica e da organização das atividades.

Sob esse ponto, Alves *et al.* (2026) ampliaram o debate ao afirmar que o professor, na Educação a Distância, atua como mediador ativo do processo de ensino-aprendizagem. Essa mediação envolve orientação, motivação e acompanhamento dos estudantes. Diferentemente da simples frequência de postagens, a presença pedagógica exige diálogo, escuta e devolutivas que auxiliem a aprendizagem.

Entretanto, a mediação docente não se limita ao apoio individual. Grossi, Fonseca e Lyra (2024) relacionaram a atuação do professor à promoção do diálogo, da interação, da busca de informações e do compartilhamento de conhecimentos. Desse modo, o docente também cria condições para que o estudante participe de processos colaborativos e desenvolva maior responsabilidade acadêmica.

De modo complementar, Silva e Paiva (2023) destacaram que o Moodle, plataforma digital utilizada como Ambiente Virtual de Aprendizagem, permite acompanhar a participação, frequência de acesso, atividades realizadas e materiais consultados. Esses registros podem apoiar decisões pedagógicas, desde que sejam utilizados para orientar o estudante e não apenas para controle formal. Assim, o acompanhamento da aprendizagem precisa estar vinculado à melhoria do percurso formativo.

Ainda assim, há um contraponto relevante. Maieski e Alonso (2021) advertiram que a presença do tutor ou do professor não garante, por si, mediação efetiva. Quando a interação ocorre apenas como resposta pontual ou correção de tarefas, o ambiente virtual permanece limitado. Por isso, a mediação requer planejamento das atividades, clareza de objetivos e participação ativa dos sujeitos.

Dessa forma, a mediação docente em ambientes virtuais constitui elemento decisivo para a autonomia acadêmica. A presença pedagógica, a interação e o acompanhamento da aprendizagem permitiram orientar o estudante, reduzir isolamento e fortalecer o pertencimento acadêmico. Portanto, o AVA tornou-se espaço formativo quando professores e tutores organizaram experiências de aprendizagem com diálogo, continuidade e finalidade educativa.

Autonomia acadêmica na educação a distância: protagonismo, autogestão e aprendizagem ativa

A autonomia acadêmica na Educação a Distância constitui eixo estruturante da aprendizagem, pois o estudante precisa assumir responsabilidade progressiva sobre seu percurso formativo. Grossi, Fonseca e Lyra (2024) situaram a autonomia no centro da EaD, associando-a à participação ativa e à construção da aprendizagem. Nessa direção, a autonomia não se restringe à realização de tarefas, mas envolve decisão, organização e compromisso acadêmico.

Nesse debate, Alves *et al.* (2026) aproximaram-se de Grossi, Fonseca e Lyra (2024) ao afirmar que o estudante da EaD precisa desenvolver postura ativa, disciplina e consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Essa perspectiva indica que o protagonismo discente depende de autogestão, planejamento e constância. Assim, a liberdade de tempo e espaço exige responsabilidade para que não se converta em descontinuidade acadêmica.

Além disso, Silva e Paiva (2023) relacionaram autonomia à organização didática do Ambiente Virtual de Aprendizagem, pois conteúdos estruturados em sequência lógica favorecem a compreensão do percurso proposto. Para as autoras, o ambiente virtual contribui para a aprendizagem quando permite ao estudante acompanhar, interpretar e organizar suas ações formativas. Essa compreensão aproxima autonomia e planejamento pedagógico. Silva e Paiva (2023) explicam essa relação entre virtualidade, liberdade e responsabilidade ao afirmarem:

Tal modelo contribui para minimizar a distância física, uma vez que a virtualidade da EaD não se configura como dispersão, ausência, mas, ao contrário, exige liberdade e autonomia com responsabilidade (Silva; Paiva, 2023, p. 5)

Por conseguinte, a autonomia não deve ser confundida com isolamento. Alves *et al.* (2026) ressaltaram que ela depende de orientação, ambiente virtual organizado, cronograma definido e recursos capazes de conduzir o estudante. Essa formulação dialoga com Grossi, Fonseca e Lyra (2024), ao reconhecer que o aluno precisa de competências de gestão do tempo, autodisciplina e regulação da aprendizagem.

Entretanto, Maieski e Alonso (2021) apresentaram contraponto necessário ao advertir que a ausência de participação não pode ser atribuída apenas ao estudante. Quando os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são reduzidos à disponibilização de conteúdo, as possibilidades de autonomia são enfraquecidas. Desse modo, a autonomia acadêmica depende também da mediação pedagógica e das condições de interação oferecidas no curso.

Sob outra perspectiva, Grossi, Fonseca e Lyra (2024) compreenderam a autonomia como competência básica do aluno da EaD, vinculada à tomada de decisões, à organização do tempo e à comunicação mediada por tecnologias. Essa formulação amplia o conceito, pois incorpora dimensões cognitivas, comunicacionais e organizacionais. A aprendizagem ativa, nesse caso, exige que o estudante participe, reflita, defina metas e busque novas aprendizagens.

De modo complementar, Maieski e Alonso (2021) destacaram que atividades estruturadas com argumentos, réplicas e tréplicas favoreceram a participação discente em ambiente virtual. Essa contribuição evidencia que a autonomia se fortalece quando o estudante é convocado a posicionar-se, dialogar e justificar suas ideias. Logo, o protagonismo acadêmico depende de situações de aprendizagem que exijam elaboração intelectual.

Ainda assim, a autogestão permanece como desafio recorrente na Educação a Distância. Alves *et al.* (2026) observaram que a flexibilidade pode favorecer a adaptação da aprendizagem à rotina do estudante, mas também requer foco para evitar procrastinação, desmotivação e abandono. Nesse ponto, Silva e Paiva (2023) reforçaram que interação, devolutivas e participação constante favorecem engajamento e pertencimento.

Dessa forma, a autonomia acadêmica na Educação a Distância resulta da articulação entre protagonismo discente, organização didática, mediação docente e aprendizagem ativa. Os referenciais analisados indicam que o estudante autônomo não atua sozinho, mas em um ambiente planejado, interativo e pedagogicamente orientado. Assim, a autogestão torna-se prática formativa quando sustentada por acompanhamento, participação e responsabilidade compartilhada.

Resultados e discussões

os resultados indicaram que o Ambiente Virtual de Aprendizagem, quando planejado pedagogicamente, organiza conteúdos, atividades, comunicação e acompanhamento discente. Assim, o AVA não se limita ao armazenamento de materiais, mas atua como espaço formativo. Essa compreensão aproxima Grossi, Fonseca e Lyra (2024), Maieski e Alonso (2021) e Silva e Paiva (2023).

Verificou-se também que a autonomia acadêmica depende da relação entre organização didática, mediação docente e participação estudantil. Grossi, Fonseca e Lyra (2024) associam autonomia à gestão do tempo e à responsabilidade. Alves *et al.* (2026) acrescentam que ela exige orientação, rotina e acompanhamento.

A mediação docente aparece como condição para que a interação ocorra no ambiente virtual. Maieski e Alonso (2021) mostram que fóruns e recursos digitais não garantem aprendizagem sem intencionalidade pedagógica. Silva e Paiva (2023) reforçam que a presença constante de professores e tutores favorece engajamento e pertencimento.

Quanto ao significado dos achados, observa-se que a aprendizagem na EaD não depende apenas da tecnologia disponível. O resultado central é que autonomia não corresponde a estudo solitário, mas a uma prática orientada por planejamento, devolutivas e interação. Essa leitura dialoga com Grossi, Fonseca e Lyra (2024) e Alves *et al.* (2026).

As descobertas relacionam-se aos estudos de Maieski e Alonso (2021), que problematizam o uso instrumental do AVA, e de Silva e Paiva (2023), que destacam a organização didática das páginas. Em ambos os casos, a qualidade da EaD depende menos da ferramenta e mais da forma como ela é incorporada ao processo pedagógico.

Como limitação, os referenciais indicam que o AVA pode ser usado apenas para disponibilizar conteúdos, reduzindo a interação acadêmica. Maieski e Alonso (2021) e Silva e Paiva (2023) apontam que páginas desorganizadas, baixa participação docente e uso restrito dos recursos dificultam a aprendizagem e a permanência discente.

Resultados inconclusivos podem decorrer da diferença entre acesso tecnológico e uso pedagógico qualificado. Embora os AVA ofereçam fóruns, relatórios e recursos comunicacionais, tais ferramentas não produzem participação por si mesmas. Essa

explicação sustenta-se em Maieski e Alonso (2021), Silva e Paiva (2023) e Alves *et al.* (2026).

Outro ponto a considerar é que a autonomia discente não pode ser tratada como atributo prévio do estudante. Alves *et al.* (2026) afirmam que ela se constrói gradualmente, enquanto Grossi, Fonseca e Lyra (2024) ressaltam a necessidade de apoio ao aluno. Logo, dificuldades de participação também revelam limites da mediação.

Aponta-se a necessidade de pesquisas futuras que analisem práticas docentes em AVA, com foco em devolutivas, fóruns, relatórios de acompanhamento e atividades colaborativas. Também se recomenda investigar como diferentes formas de organização didática influenciam autonomia, engajamento, permanência e aprendizagem ativa na Educação a Distância.

Conclusão

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão central do artigo ao demonstrar que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem favorecem a autonomia acadêmica quando são organizados com finalidade pedagógica, mediação docente e participação discente. Assim, a autonomia na Educação a Distância não foi compreendida como estudo solitário, mas como prática construída por meio de orientação, interação e autogestão.

O objetivo de analisar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como espaços de organização didática e interação acadêmica foi alcançado ao evidenciar que o AVA ultrapassa a função de repositório de materiais. Quando planejado adequadamente, esse ambiente articula conteúdos, atividades, avaliações, fóruns, devolutivas e acompanhamento, criando condições para a construção do conhecimento.

Também foi possível alcançar o objetivo de discutir a mediação docente em ambientes virtuais. A análise mostrou que a presença pedagógica de professores e tutores é necessária para orientar o estudante, estimular a participação, acompanhar dificuldades e reduzir o isolamento acadêmico. Desse modo, a mediação demonstrou ser condição para que os recursos digitais tenham função formativa.

Quanto à autonomia acadêmica, constatou-se que ela depende de protagonismo, gestão do tempo, disciplina, participação ativa e responsabilidade do estudante. Contudo, a pesquisa indicou que essas competências não surgem de modo automático. Elas são desenvolvidas em ambientes virtuais bem estruturados, com cronogramas claros, atividades coerentes e acompanhamento pedagógico contínuo.

As principais conclusões apontam que organização didática, mediação docente e autonomia discente são dimensões interdependentes. O AVA contribui para a aprendizagem quando essas dimensões estão articuladas. Em contrapartida, seu uso

limitado à postagem de conteúdos, sem interação ou devolutivas, enfraquece a participação acadêmica e compromete o percurso formativo.

Entre as lacunas identificadas, destaca-se a necessidade de investigar como diferentes formas de organização das páginas virtuais interferem na autonomia, no engajamento e na permanência dos estudantes. Também se observa a necessidade de estudos sobre a qualidade das devolutivas docentes, o uso pedagógico dos relatórios de acompanhamento e a efetividade dos fóruns na aprendizagem colaborativa.

Recomenda-se, ainda, que pesquisas futuras analisem experiências concretas em cursos de Educação a Distância, considerando a percepção de estudantes, professores e tutores. Estudos comparativos entre diferentes AVA também podem contribuir para identificar práticas de organização didática mais adequadas ao desenvolvimento da autonomia acadêmica.

Em síntese, a Educação a Distância exige mais do que acesso tecnológico. Sua qualidade depende da articulação entre planejamento, mediação, interação e corresponsabilidade. Portanto, a autonomia acadêmica torna-se resultado de um processo formativo orientado, no qual o estudante participa ativamente, mas não é deixado sozinho diante das exigências da aprendizagem.

Referências

- ALVES, J. L.; OLSZEWSKI, G. L.; SILVA, N. M. da; SIMIONI, N. L.; PAGANOTTI, V. Entre a autonomia do estudante e a mediação docente. **Missioneira**, v. 28, n. 3, p. 29-42, 2026.
- COSTA, S. R. M. da; SANTANA, A. A. Neurociência e tecnologia: abordagens inovadoras para a melhoria do processo educacional. **Revista Ilustração**, v. 6, n. 3, p. 289-301, 2025.
- GROSSI, M. G. R.; FONSECA, R. G. P.; LYRA, L. R. O lugar da autonomia na Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 23, n. especial, 2024.
- GUERRA, A. de L. e R. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL: Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.
- MAIESKI, A.; ALONSO, K. M. Educação a Distância e o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre o ideal e o possível. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 70, p. 1429-1450, 2021.
- SANTANA, A. C. de A. *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Revista Boletim de Conjuntura**, v. 25, n. 74, p. 1-17, 2026.

SILVA, R. A.; PAIVA, M. C. L. A organização do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 28, p. e023021, 2023.