ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v16i1.2665

Revisão

Preconceito, Imagem Pública e Resistência à Educação a Distância no Brasil: uma Revisão Sistemática da Literatura

Prejudice, Public Image, and Resistance to Distance Education in Brazil: a Systematic Literature Review

Amanda Carvalho MAIA[1]*
Ana Claudia Gomes da SILVA[2]
Felipe Rocha MARTINS[3]
Cléver Ricardo Guareis de FARIAS[3]

[1] Universidade Estadual de Campinas. Rua Saturnino de Brito, 224. Campinas, SP, Brasil.
[2] Universidade Estadual Paulista. Av. Hygino Muzzi Filho, 737. Marília, SP, Brasil.
[3] Universidade de São Paulo. Av. Bandeirantes, 3900. Ribeiro Preto, SP, Brasil.

*amandacmaia1@gmail.com

Resumo

A Educação a Distância (EaD) vem se expandindo rapidamente nos últimos anos, especialmente após a pandemia de Covid-19, mas ainda enfrenta estigmas relacionados à sua legitimidade, aceitação social e reconhecimento profissional. Este trabalho tem como objetivo analisar a produção acadêmica sobre preconceito, imagem pública e resistência à EaD no Brasil, considerando diferentes contextos educacionais e formativos e traçando um panorama das publicações entre 2020 e 2025. Metodologicamente, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, com procedimentos de identificação, seleção e análise dos estudos reportados em alinhamento às diretrizes do PRISMA 2020. As buscas foram realizadas nas bases CAPES, SciELO, Scopus e ScienceDirect, resultando na seleção de dez estudos. Os resultados evidenciam a persistência de estigmas associados à EaD, expressos em percepções de menor qualidade e credibilidade da formação, menor reconhecimento do diploma e diferentes formas de resistência à modalidade. Ao mesmo tempo, parte da literatura aponta sinais de transformação dessas percepções e de maior aceitação da EaD. A pesquisa contribui ao sistematizar essas abordagens e oferecer subsídios para o enfrentamento das barreiras simbólicas e estruturais que ainda afetam a aceitação e a legitimidade social da EaD no Brasil.

Palavras-chave: Educação a distância. Preconceito educacional. Imagem pública. Resistência institucional. Revisão sistemática da literatura.

CC BY

Recebido: 14/11/2025
Aceito: 05/11/2026
Publicado: 16/11/2026
Editores Responsáveis:
Daniel Salvador
Carmelita Portela
Daniela Samira

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: MAIA, A. C. *et al*. Preconceito, Imagem Pública e Resistência à Educação a Distância no Brasil: uma Revisão Sistemática da Literatura. **EaD em Foco**, 16(1): e2665, 2026. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v16i1.2665

Prejudice, Public Image, and Resistance to Distance Education in Brazil: a Systematic Literature Review

Abstract

Distance Education (DE) has expanded rapidly in recent years, particularly since the COVID-19 pandemic, but it still faces stigmas related to its legitimacy, social acceptance, and professional recognition. This study aims to analyze the academic literature on prejudice, public image, and resistance to DE in Brazil, considering different educational and training contexts and providing an overview of publications from 2020 to 2025. Methodologically, a systematic literature review was conducted, with procedures for study identification, selection, and analysis reported in alignment with the PRISMA 2020 guidelines. Searches were conducted in the CAPES, SciELO, Scopus, and ScienceDirect databases, resulting in the selection of ten studies. The findings reveal the persistence of stigmas associated with DE, expressed in perceptions of lower educational quality and credibility, lower recognition of DE degrees, and different forms of resistance to the modality. At the same time, part of the literature points to signs of changing perceptions and greater acceptance of DE. This study contributes by systematizing these perspectives and providing insights to address the symbolic and structural barriers that continue to affect the acceptance and social legitimacy of DE in Brazil.

Keywords: *Distance education (DE). Educational prejudice. Public image. Institutional resistance. Systematic literature review.*

1. Introdução

A modalidade de Educação a Distância (EaD) apresentou crescimento expressivo nos últimos anos, especialmente após a pandemia de Covid-19, que impulsionou a disseminação da educação remota como forma de ensino e aprendizado (Rybalko et al., 2023). Em 2023, o número de cursos de graduação na modalidade a distância se equiparou ao de cursos presenciais no Brasil, indicando uma mudança na dinâmica da oferta: 49,3% dos cursos eram EaD e 50,7% presenciais. Entre 2013 e 2023, as inscrições em cursos presenciais caíram 29,1%, enquanto as matrículas em educação a distância aumentaram 326% no mesmo período (Instituto Semesp, 2023). Contudo, apesar de a modalidade ter apresentado crescimento acelerado, ampliando o acesso à educação, persistem questionamentos quanto à qualidade da formação, à sua aceitação e ao seu reconhecimento social e profissional, tornando relevante compreender as percepções associadas à EaD.

Na modalidade EaD, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou tempo, em contraste com a forma de ensino tradicional, o que permite o aprendizado independentemente da localização geográfica. Dessa forma, a modalidade amplia as possibilidades de acesso à formação para indivíduos que enfrentam limitações geográficas, financeiras, profissionais ou familiares para frequentar regularmente um ambiente acadêmico presencial (Leal *et al*., 2025). Assim, embora represente uma inovação na democratização do acesso à educação, a EaD tem sido objeto de questionamentos quanto à sua qualidade.

Com a expansão dos cursos EaD, a manutenção de níveis adequados de interação e acompanhamento individual dos estudantes constitui um dos desafios associados à modalidade. Além disso, limitações na interação entre professores, alunos e colegas, quando presentes, podem comprometer o engajamento dos estudantes, a comunicação e os resultados de aprendizagem. Soma-se a isso a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada, de conteúdos e estratégias pedagógicas ajustados ao ambiente virtual e de formação adequada dos docentes para o uso das tecnologias educacionais (Rybalko et al., 2023).

Pelo lado do aluno, a EaD demanda maior autonomia no processo de aprendizagem e menor dependência da presença física do docente (Leal *et al*., 2025). Por fim, persistem percepções de que diplomas obtidos em cursos EaD enfrentariam menor reconhecimento no mercado de trabalho, associadas a questionamentos quanto à qualidade e à credibilidade da formação (Resende *et al*., 2024).

Nesse contexto, a formação realizada na modalidade EaD também é objeto de questionamentos quanto ao seu reconhecimento social e profissional, relacionados à percepção do mercado de trabalho sobre a qualidade da formação e a capacidade técnica dos egressos, bem como ao posicionamento de conselhos profissionais sobre a oferta de determinados cursos nessa modalidade. Diferentes conselhos profissionais e entidades representativas têm se posicionado criticamente em relação à oferta de determinados cursos na modalidade EaD, especialmente em áreas nas quais a formação prática constitui componente relevante. Mattar (2024) documenta campanhas, manifestações e posicionamentos institucionais contrários à modalidade em diferentes áreas profissionais.

Esse cenário de questionamentos e mobilizações em torno da oferta da EaD antecedeu a reformulação de seu marco regulatório. Em maio de 2025, foi promulgado o Decreto nº 12.456/2025 (Brasil, 2025), que estabelece novas regras para a Educação a Distância (EaD) no Brasil. O decreto veda a oferta de cursos como Medicina, Direito, Enfermagem, Odontologia e Psicologia nessa modalidade, que passam a ser exclusivamente presenciais. Os demais cursos da área da Saúde e as licenciaturas só poderão ser ofertados nos formatos presencial ou semipresencial. Para os cursos EaD autorizados, são exigidas avaliações presenciais obrigatórias com peso majoritário na nota, aulas síncronas mediadas em tempo real, infraestrutura mínima nos polos (incluindo laboratórios e bibliotecas) e corpo docente qualificado em proporção adequada ao número de alunos. O decreto define três modalidades de oferta: presencial (até 30% da carga horária em EaD), semipresencial (mínimo 30% de atividades presenciais como práticas e estágios mais 20% síncronas) e EaD (mínimo 20% de atividades presenciais ou síncronas mediadas). O período de transição para adaptação das instituições é de dois anos, durante o qual os alunos já matriculados poderão concluir seus cursos no formato original.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre preconceito, imagem pública e resistência à EaD no Brasil, considerando diferentes contextos educacionais e formativos, com o intuito de delinear um panorama da produção acadêmica entre 2020 e 2025. A pesquisa busca responder à seguinte pergunta: como a literatura acadêmica publicada entre 2020 e 2025 caracteriza as manifestações de preconceito, a imagem pública e a resistência à Educação a Distância (EaD) no Brasil e seus reflexos na legitimidade da modalidade?

A limitada produção identificada nesse campo evidencia a necessidade de sistematizar a literatura recente, de modo a contribuir para a compreensão das críticas e dos desafios enfrentados pela modalidade. Dessa forma, o presente estudo busca contribuir para o debate acadêmico ao oferecer uma leitura da produção recente sobre o tema, com a identificação de padrões e recorrências nas pesquisas existentes, além da indicação de caminhos para a qualificação da EaD e para o enfrentamento dos estigmas que ainda a permeiam.

2. Metodologia

Nas últimas décadas, observa-se um crescimento expressivo da produção científica, com aproximadamente 46,7 mil periódicos acadêmicos ativos revisados por pares em 2020 e uma produção estimada em cerca de 3,4 milhões de artigos naquele ano (Ghasemi *et al*., 2022). Esse volume de publicações dificulta o acompanhamento da produção científica pelos profissionais, que enfrentam obstáculos para manter-se atualizados diante da quantidade de estudos disponíveis. Nesse contexto, tornam-se necessárias estratégias que sistematizem o conhecimento acumulado. A revisão sistemática constitui um método que permite reunir, analisar criticamente e sintetizar resultados de estudos pertinentes a uma questão de pesquisa, com redução da possibilidade de vieses e suporte a decisões fundamentadas em evidências.

Além de subsidiar a tomada de decisão, a revisão sistemática da literatura permite identificar lacunas no campo investigado, o que contribui para a delimitação de agendas de pesquisa futuras. Esse tipo de revisão pode contribuir para reduzir duplicações desnecessárias de esforços de pesquisa, além de potencializar o aproveitamento e a aplicação dos conhecimentos já produzidos em diferentes contextos (Galvão e Ricarte, 2020). A condução da revisão tomou como referência etapas metodológicas descritas por Costa *et al*. (2022),

contemplando a definição da pergunta de pesquisa, a elaboração das estratégias de busca, o estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, a triagem dos estudos e a extração dos dados. O processo foi, ainda, reportado em alinhamento às diretrizes do PRISMA 2020 (Page *et al*., 2021), visando assegurar transparência e completude na descrição dos procedimentos adotados e dos resultados da seleção dos estudos.

2.1 Estratégia de busca nas bases de dados

A questão de pesquisa apresentada na Introdução orientou a delimitação do escopo da revisão e a construção da estratégia de busca. Para esse propósito, o objeto de investigação foi organizado em duas dimensões conceituais: i) contexto/modalidade educacional, correspondente à Educação a Distância; e ii) fenômenos de interesse, compreendendo preconceito, imagem pública e resistência à modalidade. Essa estrutura conceitual orientou a definição dos descritores e suas combinações nas estratégias de busca aplicadas às bases de dados selecionadas.

Foram selecionadas quatro bases de dados multidisciplinares: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brazil, ScienceDirect e Scopus (Elsevier). As buscas foram realizadas em maio de 2025.

A estratégia de busca combinou descritores e termos correlatos organizados nos dois blocos temáticos anteriormente definidos: a) modalidade: termos referentes à Educação a Distância (educação a distância, ensino a distância e EAD); e b) fenômeno investigado: termos relacionados às barreiras atitudinais e perceptivas (preconceito, imagem pública e resistência).

Os termos de cada bloco foram agrupados pelo operador booleano OR, e os dois blocos temáticos foram interligados pelo operador AND. Para assegurar precisão na recuperação dos registros e evitar a fragmentação indevida de termos compostos, empregaram-se aspas duplas nas expressões exatas. A sintaxe geral foi adaptada às regras de busca, aos campos de indexação (título, resumo e palavras-chave) e aos operadores próprios de cada base consultada, aplicando-se filtros para artigos publicados em língua portuguesa no intervalo temporal de 2020 a 2025. O Quadro 1 detalha, para cada base consultada, a sintaxe/string de busca, os campos pesquisados, os filtros específicos e a quantidade de registros recuperados.

2.2 Critérios de elegibilidade

Para orientar a seleção dos trabalhos e assegurar a objetividade e a consistência das decisões ao longo do processo de triagem, foram estabelecidos critérios de inclusão (CI) e exclusão (CE).

Foram considerados como Critérios de Inclusão (CI):

- CI-1 (Tipo de documento): Artigos de pesquisa publicados em periódicos ou anais de eventos científicos;
- CI-2 (Recorte temporal): Artigos publicados no período compreendido entre 2020 e 2025;
- CI-3 (Idioma): Artigos redigidos integralmente no idioma português;
- CI-4 (Alinhamento temático): Artigos científicos com foco empírico ou teórico em Educação a Distância (EaD) que abordassem, de forma explícita, ao menos uma das temáticas centrais: preconceito, imagem pública ou resistência à modalidade.

Em contrapartida, adotaram-se os seguintes Critérios de Exclusão (CE):

- CE-1 (Duplicidade): Registros de artigos em duplicata identificados entre as diferentes bases de dados consultadas;

Quadro 1 - Estratégia de busca detalhada por base de dados (Diretrizes PRISMA).

Base de Dados	String de Busca Aplicada	Campos	Filtros	Quantidade Registros
Portal Periódicos CAPES	("educaçao a distancia" OR "ensino a distancia" OR EAD) AND (preconceito OR "imagem publica" OR resistencia)	Título, Resumo e Palavras-chave	Tipo de documento: Artigos Idioma: Português Período: 2020–2025	43
SciELO Brazil	("educaçao a distancia" OR "ensino a distancia" OR EAD) AND (preconceito OR "imagem publica" OR resistencia)	Título, Resumo e Palavras-chave	Tipo de documento: Artigo Idioma: Português Período: 2020–2025	2
Scopus (Elsevier)	TITLE-ABS-KEY(("educaçao a distancia" OR "ensino a distancia" OR "EAD") AND (preconceito OR "imagem publica" OR "resistencia"))	Título, Resumo e Palavras-chave (TITLE-ABS-KEY)	Document type: Article Language: Portuguese Publication years: 2020–2025	1
ScienceDirect (Elsevier)	("educaçao a distancia" OR "ensino a distancia" OR EAD) AND (preconceito OR "imagem publica" OR resistencia)	Title, Abstract or author-specified keywords	Document type: Research articles Language: Portuguese Publication years: 2020–2025	0
Total de Registros Brutos Identificados				46

Fonte: elaborado pelos autores.

- CE-2 (Inadequação quanto ao tipo de publicação): Artigos de revisão, editoriais, cartas, comentários, textos de opinião e outras publicações que não se caracterizassem como artigos de pesquisa;
- CE-3 (Inadequação temática inicial): Artigos fora do escopo temático da pesquisa após a leitura de títulos, resumos e palavras-chave (isto é, que não tratassem de EaD ou não abordassem preconceito, imagem pública ou resistência);
- CE-4 (Inadequação temática aprofundada): Artigos que, após a leitura do texto completo, não apresentavam relação direta ou aprofundamento sobre os eixos temáticos investigados.

O Quadro 2 sintetiza a correspondência dos critérios estabelecidos para a seleção dos artigos científicos.

Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão da revisão sistemática.

Código	Critério de Inclusão (CI)	Código	Critério de Exclusão
CI-1	Artigos de pesquisa publicados em periódicos ou anais de eventos científicos	CE-1	Registros duplicados entre as bases
CI-2	Publicações entre os anos de 2020 e 2025	CE-2	Publicações que não se caracterizassem como artigos de pesquisa, incluindo artigos de revisão, editoriais, cartas, comentários e textos de opinião.
CI-3	Publicações no idioma português	CE-3	Estudos fora do escopo após análise de títulos, resumos e palavras-chave
CI-4	Estudos sobre EaD voltados aos eixos de preconceito, imagem pública ou resistência	CE-4	Estudos fora do escopo após leitura integral do texto

Fonte: elaborado pelos autores.

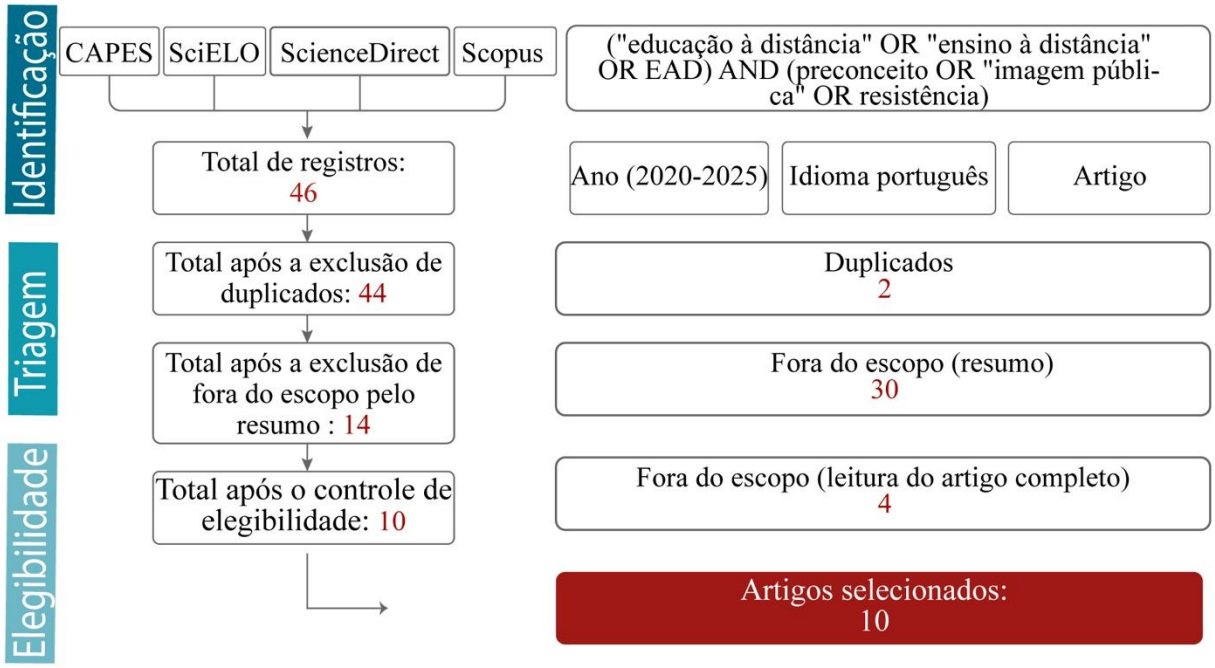
2.3 Processo de seleção dos artigos

A aplicação dos critérios de elegibilidade ocorreu de forma sequencial em três etapas, orientando-se pelas diretrizes do PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021):

1) Identificação e Deduplicação: A execução da estratégia de busca nas quatro bases retornou 46 registros brutos (43 no Portal de Periódicos CAPES, 2 na SciELO, 1 na Scopus e 0 na ScienceDirect). Identificaram-se e removeram-se 2 artigos duplicados entre as bases, resultando em 44 registros únicos;
2) Triagem por Título, Resumo e Palavras-chave: A leitura desses campos permitiu excluir 30 artigos que não atendiam ao escopo temático investigado (CE-3), restando 14 artigos para a avaliação aprofundada;
3) Avaliação da Elegibilidade (Texto Integral): Procedeu-se à leitura integral dos 14 artigos selecionados. Nessa etapa, 4 artigos foram excluídos por inadequação quanto ao tipo de publicação (CE-2) e por não aprofundarem as temáticas propostas (CE-4), consolidando a amostra final em 10 artigos científicos.

A Figura 1 ilustra o percurso de seleção e as exclusões efetuadas em cada etapa do processo de seleção.

Figura 1 - Sistematização do processo de seleção dos artigos.



Fonte: elaborado pelos autores

2.4 Procedimentos e instrumento de extração de dados

A extração dos dados ocorreu por meio de fichamentos elaborados especificamente para esta revisão. Para cada artigo da amostra final, foram registrados: a identificação do estudo, o objetivo, o contexto e o objeto de análise, o delineamento metodológico, o(s) eixo(s) temático(s), principais achados e, finalmente, as repercussões para a EaD. O Quadro 3 apresenta a estrutura dos campos que compuseram o fichamento para a extração dos dados.

O campo referente aos eixos temáticos foi organizado a partir das três dimensões definidas na pesquisa: preconceito, imagem pública e resistência à EaD. Para o registro dos principais achados e das repercussões para

a EaD, foram extraídas as informações relacionadas aos eixos abordados em cada estudo, com atenção aos resultados, evidências ou argumentos apresentados pelos autores e às suas implicações para a percepção, aceitação, reconhecimento ou legitimidade da modalidade.

A elaboração dos fichamentos contou com a participação de três pesquisadores. Cada artigo foi analisado e fichado individualmente por um pesquisador deste conjunto. Posteriormente, todos os fichamentos foram revisados por um quarto pesquisador. Os dados extraídos foram posteriormente organizados e sintetizados de forma descritiva segundo os três eixos temáticos da revisão, considerando as convergências, divergências e especificidades identificadas entre os estudos.

Considerando a heterogeneidade dos delineamentos metodológicos, não foi realizada uma avaliação formal da qualidade metodológica ou do risco de viés dos estudos. A apreciação dos estudos considerou seus delineamentos, contextos e objetos de análise, procedimentos empregados e principais achados. Dessa forma, todos os estudos que atenderam aos critérios de elegibilidade e apresentaram aderência à questão da revisão foram mantidos na síntese, e suas características metodológicas foram levadas em conta na interpretação dos resultados.

Quadro 3 - Estrutura do instrumento de extração de dados dos estudos incluídos.

Campo	Informação Extraída
Identificação do estudo	Autores e ano de publicação
Objetivo	Objetivo principal do estudo
Contexto e objeto de análise	Contexto educacional/formativo e participantes, população, documentos ou fontes analisadas
Delineamento metodológico	Tipo de estudo, abordagem e procedimentos metodológicos
Eixo(s) temático(s)	Preconceito, imagem pública e/ou resistência à EaD
Principais achados	Resultados, evidências ou argumentos do estudo relacionados aos fenômenos investigados
Repercussões para a EaD	Implicações descritas para a percepção, aceitação, reconhecimento ou legitimidade da modalidade

Fonte: elaborado pelos autores.

3. Resultados e Discussão

A amostra final foi composta por 10 artigos científicos que atenderam integralmente a todos os critérios de inclusão estabelecidos. O Quadro 4 apresenta a síntese dos artigos selecionados, organizados por autoria, título, ano de publicação e os eixos temáticos abordados.

A análise dos dez estudos selecionados permitiu organizar os achados em três eixos principais: preconceito, imagem pública e resistência à EaD. A Figura 2 apresenta a distribuição temática dos estudos selecionados na revisão sistemática. A visualização foi elaborada no formato de diagrama de Venn, o que permite identificar não apenas o número de estudos dedicados a cada temática isoladamente, mas também aqueles que abordam duas ou mais temáticas de forma articulada.

O tema preconceito aparece em sete estudos, demonstrando sua recorrência nos debates sobre a validade e a credibilidade da EaD. O eixo resistência também é abordado em sete estudos, envolvendo dificuldades de aceitação por parte de docentes e discentes, barreiras relacionadas às características do ensino mediado por tecnologias e formas de oposição à modalidade. O eixo imagem pública está presente em seis

estudos, abrangendo as representações sociais e percepções acerca da qualidade, do reconhecimento e da legitimidade da EaD.

3.1 Preconceito

O preconceito em relação à EaD se manifesta por meio de julgamentos equivocados sobre sua qualidade e validade. De acordo com Moore e Kearsley (2011), muitos ainda acreditam que a EaD possui menor rigor acadêmico, menor seriedade e reduzida interação entre professores e alunos, considerando-a inferior ao ensino presencial. Segundo Moran (2009), esse preconceito está ligado a valores culturais que associam a presença física à aprendizagem de qualidade, o que ignora os avanços tecnológicos e metodológicos da EaD.

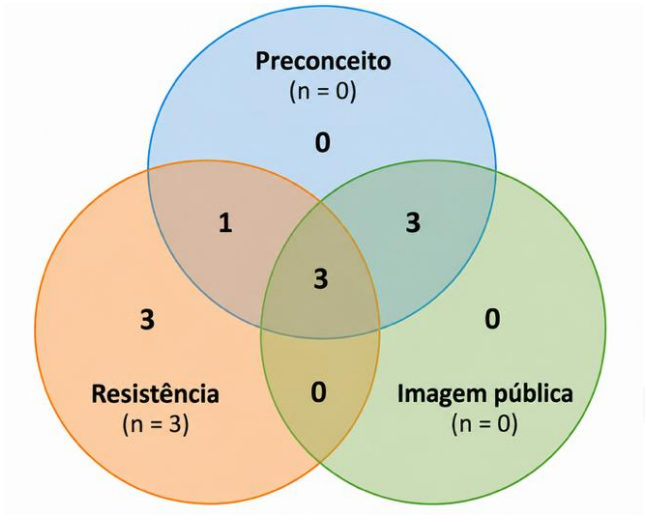
Como destaca Schwartzman (2005), a qualidade e o prestígio atribuídos às diferentes formas de formação superior podem influenciar sua valorização social e profissional. Sob essa perspectiva, o enfrentamento dos preconceitos associados à EaD constitui um elemento relevante para sua consolidação como modalidade legítima de formação acadêmica. Observa-se, assim, que o preconceito em relação à EaD não se limita a percepções individuais, mas configura-se como um fenômeno social mais amplo, refletido em diferentes setores da sociedade.

Quadro 4 - Distribuição dos artigos da amostra por autoria, título, ano de publicação e eixo temático.

Número	Título	Autores	Ano	Temática
01	Educação em tempos de pandemia: a migração do ensino para o formato não presencial como um cenário de desafios e possibilidades	GHISLENI, T. S. *et al*.	2020	Resistência
02	A expansão do ensino a distância e os desafios para assegurar a qualidade na graduação: um estudo realizado com Instituições de Ensino Superior em Juazeiro do Norte-CE	SANTOS, F. J. S. *et al*.	2020	Preconceito e imagem pública
03	Educação a distância e docência no ensino superior: mudança de paradigma através da utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia da Covid-19	MENDES, J. L. *et al*.	2021	Preconceito, imagem pública e resistência
04	Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra esta modalidade de educação	MARCHISOTTI, G. G. *et al*.	2022	Preconceito e resistência
05	Resistências ao e-Learning na Capacitação de Servidores Públicos	MENDES, R. P. *et al*.	2022	Resistência
06	Educação a distância no Brasil: potencialidades, fragilidades e contribuições para a educação profissional e tecnológica	NAKADA, L. e URBAN, R.	2023	Preconceito, imagem pública e resistência
07	Cem anos de solidão: a educação a distância no Brasil – percepções negativas antes e depois da pandemia	VIANA, L. *et al*.	2024	Preconceito e imagem pública
08	Educação a distância no Brasil: retrocesso no marco regulatório ou futuro híbrido?	MATTAR, J.	2024	Preconceito, imagem pública e resistência
09	EAD - Educação a distância, comodismo para sociedade, reflexo na educação	RESENDE, V. X. S. *et al*.	2024	Preconceito e imagem pública
10	Atitudes sobre treinamento a distância: consistência da E-ATAD e análise de comportamentos receptivos, favoráveis e de resistência	MARTINS, N. G. M. *et al*.	2024	Resistência

Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 2 - Distribuição dos artigos por temática.



Fonte: elaborado pelos autores.

A análise dos artigos, sete entre os dez examinados, indica a presença de preconceito em relação à EaD, associado, sobretudo, à percepção de que a modalidade oferece formação inferior à presencial. Esse juízo depreciativo aparece associado à desconfiança sobre a qualidade do ensino (Santos *et al*., 2020; Mendes *et al*., 2021; Nakada e Urban, 2023; Mattar, 2024), à ausência de credibilidade do processo de aprendizagem (Marchisotti *et al*., 2022), à falta de confiança na modalidade (Resende *et al*., 2024) e ao desconhecimento da EaD (Marchisotti et al., 2022; Resende et al., 2024).

Nessa perspectiva, Santos *et al*. (2020) discutem a persistência do estigma de que a EaD apresentaria qualidade inferior à formação presencial e apontam a qualificação docente como um dos elementos relevantes para ampliar a qualidade e a aceitação da modalidade. Nakada e Urban (2023) discutem a persistência de percepções negativas sobre a qualidade da EaD, especialmente a crença de que o ensino presencial seria superior. Resende *et al*. (2024) discutem preconceitos associados à crença de que os cursos a distância seriam mais fáceis e proporcionariam menor aprendizagem, relacionando essas percepções à falta de conhecimento sobre as características da modalidade.

Em pesquisa com 100 participantes, Marchisotti *et al*. (2022) verificaram que 78% dos respondentes percebiam a existência de preconceito contra a EaD, associado principalmente à percepção de baixa qualidade do ensino, à falta de credibilidade no processo de ensino-aprendizagem, ao desconhecimento da modalidade e à resistência ao novo.

As origens desse preconceito são relacionadas a fatores históricos, econômicos e socioculturais. Viana *et al*. (2024) discutem a associação histórica da EaD a cursos de "segunda chance", voltados à população de baixa renda e percebidos como de "baixo valor acadêmico", além de apontarem problemas relacionados à regulação e à conversão apressada de cursos presenciais para o formato virtual. Os resultados empíricos do estudo mostram, ainda, a persistência de representações sociais negativas sobre a modalidade, particularmente quando os participantes expressam como acreditam que a EaD é percebida socialmente. Nessa mesma direção, Mattar (2024) identifica a persistência de preconceitos contra a EaD expressos em prejulgamentos, desconfiança, aversão e exclusão, frequentemente associados à percepção de baixa qualidade da modalidade.

Embora esses estudos evidenciem a persistência do preconceito, também são apontados sinais de transformação dessas percepções. Mendes *et al*. (2021) destacam que a EaD historicamente esteve sujeita a críticas e preconceitos relacionados à sua qualidade, mas argumentam que a expansão do uso das tecnologias educacionais durante a pandemia contribuiu para questionar essas concepções e romper parte dos preconceitos anteriormente associados à modalidade.

Como estratégia de enfrentamento, os autores apontam a necessidade de investimentos na formação docente voltada às especificidades da EaD, como forma de qualificar a prática pedagógica e reverter a percepção negativa (Santos *et al*., 2020; Marchisotti *et al*., 2022). Em conjunto, os estudos indicam que o preconceito ultrapassa avaliações individuais sobre a modalidade e repercute em sua credibilidade acadêmica, reconhecimento profissional e aceitação social, constituindo uma barreira à sua plena legitimação.

3.2 Resistência

A resistência à EaD pode ser compreendida como a postura de recusa ou hesitação, por parte de indivíduos ou grupos, em aceitar, adotar ou valorizar essa modalidade de ensino, mesmo diante de seus avanços tecnológicos e pedagógicos. Essa resistência manifesta-se de diversas formas, incluindo dúvidas quanto à eficácia da EaD, desconfiança em relação à seriedade e à qualidade dos cursos oferecidos, e receios quanto ao uso de tecnologias digitais no processo de aprendizagem (Moore e Kearsley, 2011).

Moran (2009) observa que muitos ainda consideram a presença física em sala de aula uma condição essencial para a aprendizagem, o que dificulta a aceitação da EaD como uma alternativa legítima. Lemos (2002) acrescenta que fatores culturais e a pouca familiaridade com recursos tecnológicos também contribuem para esse quadro. Essa resistência, que se manifesta tanto entre estudantes quanto entre docentes e instituições, está frequentemente associada a dificuldades de adaptação, percepções de baixa eficácia formativa e temor diante das transformações que a EaD impõe às práticas educacionais tradicionais. Nesse contexto, a rejeição à modalidade não se restringe a percepções pontuais, mas se configura como um fenômeno que pode dificultar sua aceitação e consolidação em diferentes contextos educacionais e formativos.

Entre os estudantes, a resistência é associada a dificuldades de adaptação, interação e uso das tecnologias. Ghisleni *et al*. (2020), em uma análise qualitativa de natureza bibliográfica sobre a migração emergencial para o ensino não presencial durante a pandemia de Covid-19, identificam a resistência e a evasão dos estudantes como obstáculos centrais desse processo. A partir da literatura analisada, os autores relacionam essas dificuldades à adaptação às novas dinâmicas de ensino e destacam a importância da autonomia, da disciplina e da receptividade dos estudantes para a continuidade das atividades não presenciais.

Em outro contexto, Martins *et al*. (2024), ao investigarem atitudes de 120 estudantes universitários em relação ao treinamento a distância, identificaram que 18,3% apresentavam resistência à modalidade, enquanto 52,5% demonstravam atitude medianamente favorável e 29,2%, atitude receptiva. A resistência foi mais evidente em aspectos relacionados à preparação para o trabalho em equipe e à produtividade dos estudos, enquanto as atitudes receptivas se destacaram na facilidade de interação com ambientes virtuais e na aprendizagem das ferramentas tecnológicas.

Mendes *et al*. (2022) investigam como a resistência à EaD afeta a capacitação de servidores públicos por meio desta modalidade. Os autores identificaram possíveis resistências associadas à necessidade de interação presencial, à percepção de complexidade das plataformas digitais e à forma como o monitoramento e o feedback docente são conduzidos. A baixa interatividade dos cursos também é destacada como uma possível barreira à capacitação ofertada na modalidade.

Em uma perspectiva mais ampla, Marchisotti *et al*. (2022) identificaram a resistência ao novo como uma das categorias associadas ao preconceito contra a EaD, relacionando-a à familiaridade com modelos tradicionais de ensino e às dificuldades de adaptação à modalidade.

No campo docente, a resistência está ligada tanto à insegurança quanto à defesa de práticas tradicionais de ensino. Mendes *et al*. (2021) apontam que a adoção de novas metodologias e a rápida evolução das tecnologias podem gerar resistência entre docentes, reforçando a necessidade de formação e capacitação

contínuas para atuação na EaD. Nakada e Urban (2023), com base em dados do CensoEaD.Br[1] e na literatura analisada, apontam que parte da resistência docente está associada à crença na superioridade do ensino presencial e às dificuldades de adaptação às tecnologias e às novas práticas pedagógicas.

A resistência também se manifesta no plano institucional e regulatório. Mattar (2024) analisa discursos, iniciativas e documentos legais críticos à EaD, destacando formas de oposição à modalidade provenientes inclusive de autoridades e entidades representativas. Para o autor, parte dessas manifestações tende a generalizar problemas específicos de qualidade para a EaD como um todo, contribuindo para a manutenção de barreiras à sua consolidação.

Em conjunto, os estudos mostram que a resistência à EaD assume diferentes formas e ocorre em distintos contextos, envolvendo dificuldades de adaptação de estudantes e docentes, barreiras tecnológicas e pedagógicas e manifestações institucionais. Ao dificultar a adesão às práticas educacionais mediadas por tecnologias e reforçar questionamentos sobre sua adequação, essas resistências podem repercutir na aceitação e na legitimidade social da modalidade.

3.3 Imagem pública

A imagem pública da EaD refere-se à percepção que a sociedade constrói sobre essa modalidade de ensino. Essa percepção resulta de fatores como a qualidade do conteúdo oferecido, a interação entre professores e alunos, a credibilidade das instituições e a eficácia na formação dos estudantes (Moore; Kearsley, 2011). O Ministério da Educação (Brasil, 2007) destaca que essas representações podem ser intensificadas pela oferta de cursos de baixa qualidade, com impactos sobre a imagem da EaD perante a sociedade. Nesse sentido, Schwartzman (2005) destaca que a qualidade e o prestígio atribuídos às diferentes formas de formação superior podem influenciar sua valorização social e profissional, com repercussões sobre o reconhecimento das credenciais e a inserção dos egressos no mercado de trabalho. Dessa maneira, compreender a imagem pública da EaD permite analisar os desafios relacionados à sua aceitação, valorização e reconhecimento social e profissional.

Diante dessa relevância da imagem pública para a aceitação e valorização da EaD, torna-se necessário compreender como essa percepção se constrói no imaginário coletivo e quais repercussões pode produzir. A literatura analisada associa a EaD à percepção de baixa qualidade e à desvalorização no mercado de trabalho, por meio de representações simbólicas e discursos que classificam essa modalidade como inferior ao ensino presencial.

Essa construção simbólica é sustentada por representações que classificam a modalidade como “inferior” e “sem credibilidade” (Viana *et al*., 2024), “de segunda linha” (Mattar, 2024) e “método inferior ao presencial” (Santos *et al*., 2020), além da percepção de que o diploma EaD não possui o “mesmo valor” que o presencial (Resende *et al*., 2024). Tais representações podem repercutir no reconhecimento da formação realizada a distância e contribuir para sua desvalorização social e profissional.

A imagem negativa é reforçada por diferentes atores sociais e institucionais, entre eles governos, agências certificadoras, sindicatos e estudantes, além de campanhas críticas como “Educação não é fast-food” e expressões como “farsa da EaD” (Mattar, 2024). No campo educacional, Nakada e Urban (2023) destacam que a expressiva expansão da EaD no Brasil tem sido acompanhada por controvérsias sobre sua consolidação, incluindo o temor de que o crescimento acelerado da modalidade resulte em uma “educação de massa”. Em

[1] O CensoEAD.BR é um relatório analítico e estatístico anual publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), voltado ao mapeamento de cenários, práticas pedagógicas, perfil docente e tendências da educação a distância no Brasil.

contraposição, os autores argumentam que a distância física, por si só, não constitui fator determinante da qualidade do ensino.

Viana *et al*. (2024) utilizam a metáfora do isolamento presente na obra "*Cem anos de solidão*" para refletir sobre a persistente invisibilidade da EaD após décadas de existência. Em estudo realizado com 1.000 candidatos ao vestibular do Cederj, os autores observaram uma diferença expressiva entre a percepção individual dos participantes e aquela atribuída à sociedade. Enquanto as representações negativas na perspectiva individual corresponderam a 1,6% em 2019 e 2,2% em 2023, quando os participantes expressaram como acreditavam que outras pessoas percebiam a EaD, os percentuais alcançaram 42% e 43%, respectivamente. A estabilidade desses valores antes e após a pandemia sugere a persistência de uma imagem social negativa da modalidade, mesmo quando essa percepção não é assumida individualmente pelos participantes.

Apesar da predominância de representações negativas, alguns estudos também apontam sinais de transformação dessa imagem. Santos *et al*. (2020) interpretam o crescimento das matrículas como um indicativo de maior confiança na modalidade. Em sua pesquisa com 40 estudantes de cursos de graduação a distância, observaram ainda que 68% dos participantes se declararam satisfeitos com os cursos, embora também tenham sido relatadas dificuldades de adaptação e aceitação da EaD. Mendes *et al*. (2021) argumentam ainda que a intensificação do uso das tecnologias educacionais durante a pandemia contribuiu para ampliar o reconhecimento da EaD e ressignificar percepções anteriormente negativas sobre a modalidade entre docentes, estudantes e instituições. Resende *et al*. (2024), por sua vez, argumentam que os cursos a distância possuem a mesma validade e qualidade dos presenciais, embora ainda persista uma percepção de rejeição dessa formação no mercado de trabalho.

Em conjunto, os estudos indicam que a imagem pública da EaD permanece marcada por questionamentos sobre qualidade, credibilidade e valor da formação, embora também sejam identificados elementos indicativos de maior aceitação da modalidade em determinados contextos. A persistência de representações sociais negativas, mesmo diante de sua expansão e maior visibilidade, evidencia que a consolidação quantitativa da EaD não implica, necessariamente, sua plena legitimação social.

4. Conclusão

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a produção acadêmica recente sobre preconceito, imagem pública e resistência à Educação a Distância (EaD) no Brasil, considerando diferentes contextos educacionais e formativos. Para isso, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, conduzida de acordo com procedimentos explícitos de busca, seleção e análise e reportada em alinhamento às diretrizes do PRISMA 2020, resultando na seleção de dez estudos publicados entre 2020 e 2025.

A análise dos estudos identificou a persistência de estigmas associados à EaD, expressos em percepções de inferioridade em relação ao ensino presencial, questionamentos sobre a qualidade e a credibilidade da formação, dificuldades de reconhecimento social e profissional e diferentes formas de resistência à modalidade. Ao mesmo tempo, parte da literatura aponta elementos indicativos de transformação dessas percepções e de maior aceitação da EaD em determinados contextos, associados à expansão da EaD, à maior familiaridade com as tecnologias educacionais e ao reconhecimento de sua validade como modalidade formativa. Nesse cenário, preconceito, imagem pública e resistência apresentam-se como fenômenos inter-relacionados, que se manifestam em diferentes contextos educacionais, profissionais e institucionais e contribuem para compreender os desafios ainda enfrentados pela EaD em seu processo de legitimação social.

Ao reunir e sistematizar as contribuições da literatura recente, este trabalho evidencia que o enfrentamento dos estigmas associados à EaD envolve não apenas aspectos pedagógicos e tecnológicos, mas também dimensões sociais, institucionais e regulatórias. Como discutido por Mattar (2024), políticas de regulação e acompanhamento integram esse processo. Nesse contexto, o Decreto nº 12.456/2025 introduz mudanças relevantes na organização e na oferta da EaD no Brasil, cujos efeitos sobre a qualidade percebida, a confiança social e a legitimidade da modalidade deverão ser avaliados ao longo dos próximos anos.

Entre as limitações desta revisão, destacam-se o número reduzido de estudos identificados e a heterogeneidade de seus contextos e delineamentos metodológicos, o que recomenda cautela na generalização dos resultados. Além disso, não foi realizada uma avaliação formal da qualidade metodológica ou do risco de viés dos estudos incluídos, aspecto que deve ser considerado na interpretação dos achados. A delimitação temporal entre 2020 e 2025 também restringe a análise à produção acadêmica recente, não permitindo acompanhar sistematicamente as transformações históricas dessas percepções.

Estudos futuros poderão aprofundar essas questões por meio de investigações empíricas capazes de comparar percepções entre estudantes, docentes, egressos, empregadores, instituições e conselhos profissionais, bem como acompanhar longitudinalmente possíveis mudanças na imagem pública e na aceitação da EaD após a implementação do novo marco regulatório. Tais investigações poderão contribuir para distinguir estigmas socialmente construídos de problemas efetivos relacionados à qualidade da oferta e, assim, subsidiar políticas e práticas voltadas à consolidação da EaD no cenário educacional brasileiro.

Biodados e contatos dos autores

	MAIA, A. C. é Doutora e Mestra em Arquitetura, Tecnologia e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (FECFAU-UNICAMP), com período de estágio doutoral sanduíche na Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). É pesquisadora vinculada ao Laboratório de Estudos de Urbanização e Regulação Urbana da IAU-USP. Desenvolve pesquisas na área de Planejamento Urbano e Regional, com ênfase na produção do espaço urbano, dispersão e fragmentação urbana, formação e tipologias de vazios urbanos, segregação socioespacial, legislação urbanística e dinâmicas do mercado imobiliário em cidades médias paulistas. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7447-7870 email: amandacmaia1@gmail.com
	SILVA, A. C. G. é Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de São José do Rio Preto, Mestre em Docência para a Educação Básica pela UNESP, campus de Bauru, e doutoranda em Educação pela UNESP, campus de Marília. Seus interesses de pesquisa incluem políticas públicas educacionais, valorização da carreira docente, precarização do trabalho docente e relações de gênero na educação ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9284-5790 email: acg.silva@unesp.br
	MARTINS, F. R. é Supervisor Pedagógico na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Doutor em Teoria Econômica pela Universidade de São Paulo (FEA-USP), Mestre e Graduado em Economia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É pesquisador vinculado ao Núcleo de Economia Regional e Urbana da USP (NEREUS). Seus interesses de pesquisa incluem avaliação de políticas públicas, avaliação de impacto, economia da educação, economia do trabalho e métodos econométricos de inferência causal. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8817-441X email: frmartins@usp.br



FARIAS, C. R. G. é Professor Associado do Departamento de Computação e Matemática (DCM) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Livre Docente em Ciência da Computação pela USP, Doutor em Ciência da Computação pela Universidade de Twente (Holanda), Mestre e Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Seus interesses de pesquisa incluem educação a distância, sistemas colaborativos, modelagem e desenvolvimento de sistemas computacionais e web semântica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8105-2923
E-mail: farias@ffclrp.usp.br

Agradecimentos

À Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) pelo apoio financeiro.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

COSTA, A. B. *et al*. Como escrever um artigo de revisão sistemática: um guia atualizado. *In*: SAMPAIO, M. I. C. *et al*. Produção Científica: um Guia Prático. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, p. 130-165, 2022. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596280.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2020. DOI: https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73.

GHASEMI, A. *et al*. Scientific publishing in biomedicine: a brief history of scientific journals. **International Journal of Endocrinology and Metabolism**, [S. l.], v. 21, n. 1, e131812, p. 1-10, 2022. DOI: https://doi.org/10.5812/ijem-131812.

GHISLENI, T. S. *et al*. Educação em tempos de pandemia: a migração do ensino para o formato não presencial como um cenário de desafios e possibilidades. **Disciplinarum Scientia - Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 297-311, 2020.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**: 13ª edição. São Paulo: Instituto Semesp, 2023. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

LEAL, C. B. *et al*. A cultura do preconceito contra a EaD, o ensino remoto emergencial e sua qualidade educacional. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(1), e8831, 2025. DOI: https://doi.org/10.55905/oelv23n1-218.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MARCHISOTTI, G. G. *et al*. Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra esta modalidade de educação. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 44, n. 1, e53622, 2022. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.53622.

MARTINS, N. G. M. *et al*. Atitudes sobre Treinamento a Distância: Consistência da E-ATAD e Análise de Comportamentos Receptivos, Favoráveis e de Resistência. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, e2304, 2024. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2304.

MATTAR, J. Educação a Distância no Brasil: Retrocesso no Marco Regulatório ou Futuro Híbrido? **EaD em Foco**, v. 14, n. 2, e2259, 2024. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2259.

MENDES, J. L. *et al*. Educação à Distância e Docência no Ensino Superior: mudança de paradigma através da utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia da covid 19 / distance education and teaching in higher education. **Id on Line Revista de Psicologia**, [S. l.], v. 15, n. 55, p. 755-768, 2021. DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v15i55.3110.

MENDES, R. P. *et al*. Resistências ao E-Learning na Capacitação de Servidores Públicos. *In*: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA ANPAD – EnAPG, 9., 2022, Online. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2022. p. 1-16. Disponível em: https://anpad.com.br/uploads/articles/119/approved/1f6419b1cbe79c71410cb320fc094775.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2009.

NAKADA, L.; URBAN, R. Educação a Distância no Brasil: potencialidades, fragilidades e contribuições para a educação profissional e tecnológica. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 12, n. 14, p. 104-121, 2023. DOI: https://doi.org/10.30612/eadtde.v12i14.17699.

PAGE, M. J. *et al*. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, London, v. 372, n. 71, p. 1-9, 2021. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.n71.

RESENDE, V. X. S. *et al*. EAD - Educação à distância, comodismo para sociedade, reflexo na educação. **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 5, e5037, p. 1-11, 2024. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-021.

RYBALKO, A. *et al*. Ensino a distância 2023: Tendências, desafios, problemas. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 2, e023044, p. 1-14, 2023. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18583.

SANTOS, F. J. S. *et al*. A expansão do ensino a distância e os desafios para assegurar a qualidade na graduação: um estudo realizado com instituições de ensino superior em Juazeiro do Norte-CE. **ID on Line. Revista de Psicologia**, v. 14, n. 50, p. 195-213, 2020. DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v14i50.2431.

SCHWARTZMAN, S. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Departamento Nacional, 2005. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/2005_senai.pdf.

VIANA, L. *et al*. Cem Anos de Solidão: a educação a distância no Brasil – percepções negativas antes e depois da pandemia. **EaD em Foco**, v. 14, n. 2, e2188, 2024. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2188.