

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO

ANTÔNIO JOSÉ ARAÚJO LIMA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: a experiência do
Instituto Federal do Maranhão com cursos *Lato sensu* sob a ótica dos gestores –
percepções, desafios e perspectivas

São Luís – MA

2025

ANTÔNIO JOSÉ ARAÚJO LIMA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: a experiência do Instituto Federal do Maranhão com cursos *Lato sensu* sob a ótica dos gestores – percepções, desafios e perspectivas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Escola, currículo e formação docente.

Orientadora: Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.

São Luís – MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Araújo Lima, Antônio José.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: : a
experiência do Instituto Federal do Maranhão com cursos
Lato sensu sob a ótica dos gestores percepções, desafios
e perspectivas / Antônio José Araújo Lima. - 2025.
156 p.

Orientador(a): Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2025.

1. Educação A Distância. 2. Formação Continuada. 3.
Políticas Educacionais. I. Borges Wall Barbosa de
Carvalho, Mariza. II. Título.

ANTÔNIO JOSÉ ARAÚJO LIMA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: a experiência do Instituto Federal do Maranhão com cursos *Lato sensu* sob a ótica dos gestores – percepções, desafios e perspectivas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Escola, currículo e formação docente.

Orientadora: Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Doutora em Educação

Prof. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Interno)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Doutora em Educação

Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento (Interno)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Doutora em Educação

Profa. Dra. Fabrícia da Silva Machado (Externo à Instituição)

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
Doutora em Educação

Profa. Dra. Antônio Lis de Maria Martins Torres (Externo à Instituição)

Universidade Federal do Ceará (UFC)
Doutora em Educação

Por acreditar no poder transformador da educação pública de qualidade. Por ser um entusiasta da educação a distância- EaD, acreditando que esta modalidade de ensino quando realizada responsavelmente, promove inclusão e equidade na aprendizagem. Dedico o alcance deste resultado a todos os estudantes que utilizam a EaD como possibilidade para um futuro melhor, em especial para os estudantes do IFMA.

AGRADECIMENTOS

A jornada que me trouxe até aqui foi marcada por desafios, aprendizados e incontáveis momentos de superação, e não teria sido possível sem o apoio, a inspiração e a presença de tantas pessoas e instituições especiais ao longo do caminho.

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de força, sabedoria e luz em cada passo desta caminhada. Sua presença constante iluminou meus dias mais difíceis e me deu coragem para seguir em frente, acreditando sempre no propósito deste sonho.

À minha família, minha base e meu refúgio, meu mais profundo agradecimento. A Marconi de Jesus Santos, companheiro de vida e de sonhos, que esteve ao meu lado em todas as etapas, celebrando as conquistas e me amparando nas dificuldades. Você é sustento, calma e motivação. Aos nossos filhos: Alexandre Henrique Durans Lima; Kézia Bianca Durans Lima; Manuela Soares Santos; Miguel Soares Santos, por compreenderem as ausências necessárias e, mesmo assim, nos presentear com amor incondicional e motivos para nunca desistir. Vocês são nossa maior inspiração. Aos meus pais: Antônio Araújo Lima e Maria Hilda Lima (in memoriam).

Aos meus amigos, por acreditarem em mim mesmo quando minhas forças pareciam vacilar. A cada palavra de incentivo, cada abraço e cada momento de partilha, vocês me ajudaram a seguir adiante.

À orientadora deste trabalho. Agradeço também aos professores do programa de pós-graduação em Educação, cujos ensinamentos e debates enriqueceram minha trajetória acadêmica, ampliando minha visão e fortalecendo minha prática, em especial a uma professora muito querida, Dra. Thelma Helena Costa Chahini.

Aos membros da banca examinadora: Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (orientadora); Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes; Dra. Ilma Vieira do Nascimento; Dra. Fabrícia da Silva Machado; Dra. Antônia Lis de Maria Martins Torres, que desde as etapas de qualificação até a defesa final da tese, minha sincera gratidão pela dedicação, pelos questionamentos instigantes e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa. Suas reflexões e sugestões foram fundamentais para aprimorar esta investigação e ampliar as perspectivas sobre o tema estudado.

À minha turma de doutorado, pelo companheirismo, pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo. Juntos, dividimos dúvidas, ideias e a esperança de

um futuro transformador pela educação. Aos funcionários do PPGE/UFMA, em especial a Andreia de Jesus Chagas Lima, gratidão.

Não poderia deixar de mencionar as políticas de distribuição de renda dos governos Lula, que possibilitaram que tantos brasileiros, incluindo eu, pudessem sonhar mais alto e ter acesso a uma educação de qualidade. A justiça social e o investimento em educação são pilares que transformam vidas e constroem um país mais igualitário.

Ao Instituto Federal do Maranhão (IFMA), minha casa profissional e espaço de crescimento pessoal e intelectual, em especial a José Cardoso de Sousa Filho, diretor geral do campus Pedreiras, por todo apoio e compreensão. Agradeço aos meus alunos, tanto da Educação a Distância quanto do ensino presencial. Vocês me ensinaram mais do que posso descrever em palavras, me desafiando a ser um educador melhor a cada dia. A cada pergunta curiosa, a cada sorriso de compreensão e a cada superação testemunhada, encontrei forças para continuar acreditando na potência da educação como instrumento de mudança.

A todos vocês, meu mais sincero e caloroso "muito obrigado". Esta conquista é minha, mas também é de cada um que caminhou ao meu lado, de perto ou de longe. Que ela seja um testemunho de que a educação transforma, ressignifica e renova esperanças.

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que
é de hábito como coisa natural. Pois em tempo
de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural. Nada deve parecer impossível de
mudar”

(Bertolt Brecht, Antologia Poética, 1982)

RESUMO

A educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino no qual o professor e o aluno estão distantes fisicamente, mas conectados por tecnologias. Nos últimos anos, houve uma demanda crescente por cursos de pós-graduação na modalidade a distância, buscando melhor qualificação e formação continuada. Essa demanda vem sendo atendida por instituições públicas, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). A pesquisa teve como objetivo analisar o desenvolvimento da formação continuada no Instituto Federal do Maranhão na modalidade de Educação a Distância, com foco nos cursos de especialização *Lato Sensu*, no período de 2014 a 2024, sob a perspectiva dos gestores, identificando suas percepções, os desafios enfrentados e as perspectivas para o fortalecimento dessa modalidade de ensino. A pesquisa foi dividida em etapas, a primeira, consistiu na análise documental, onde foram avaliados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMA. Foram triados documentos referentes aos PDI e PPI, prorrogados por meio da Resolução nº 67 de 18/10/2024 até o ano de 2025, e os PPCs de unidades onde são registrados cursos superiores e de especialização do IFMA, na modalidade EAD, referentes aos cursos *Lato sensu*. Na etapa 2, foram realizadas as entrevistas. Estas foram avaliadas a partir da Análise de Conteúdo. Na análise documental confirmou-se a seguinte hipótese: a EaD no IFMA tem se consolidado como uma estratégia para a formação continuada, proporcionando maior acessibilidade e flexibilidade aos profissionais em busca de qualificação. Constatou-se também que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e os (Plano de Desenvolvimento Institucional (PPIs) do IFMA incorporam a EaD de forma laconizada. A partir das entrevistas realizadas com 18 gestores de ensino do IFMA, constatou-se que os gestores institucionais percebem a EaD como um meio eficaz de formação continuada, mas identificam desafios estruturais e operacionais para sua plena implementação e expansão. Comprovou-se que a evolução da EaD no IFMA reflete um crescimento significativo no acesso à formação continuada, porém, ainda enfrenta dificuldades em termos de infraestrutura, engajamento docente e políticas de institucionalização. E constatou-se que a ampliação da política institucional de EaD no IFMA pode contribuir para a democratização da educação no Estado do Maranhão. Para tanto defende a tese de que a Educação a Distância tem se consolidado como um instrumento relevante para a democratização da formação continuada no IFMA. Ao oferecer maior flexibilidade e ampliar o acesso à qualificação profissional, a EaD possibilita que um número crescente de pessoas possa se capacitar sem as limitações impostas pelo tempo e pela localização geográfica. No entanto, sua efetiva consolidação ainda enfrenta desafios significativos, que vão desde a necessidade de aprimoramento da estrutura institucional até a integração mais consistente nos documentos norteadores da instituição, como os PPCs, os PPIs e os PDIs. Além disso, na avaliação quanto a percepção dos gestores sobre os impactos e potencialidades da EaD influencia diretamente na implementação e expansão dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação continuada. Políticas educacionais.

ABSTRACT

Distance learning (DL) is a teaching method in which the teacher and student are physically distant but connected by technology. In recent years, there has been a growing demand for postgraduate courses in the distance learning modality, seeking better qualifications and continuing education. This demand has been met by public institutions, such as the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA). The research aims to analyze the development of continuing education at the Federal Institute of Maranhão in the Distance Learning modality, focusing on *Lato Sensu* specialization courses from 2014 to 2024, from the perspective of managers, identifying their perceptions, the challenges faced and the perspectives for strengthening this teaching modality. The research was divided into stages. The first consisted of documentary analysis, where the Institutional Development Plan (PDI) and the Institutional Pedagogical Project (PPI) of IFMA were evaluated. Documents related to the PDI and PPI, extended by Resolution No. 67 of 10/18/2024 until the year 2025, and the PPCs of units where higher education and specialization courses of IFMA are registered in the EAD modality, related to the *Lato sensu* courses offered on the campi of the state of Maranhão, were screened. In stage 2, the interviews were conducted. These were evaluated based on Content Analysis. The document analysis confirmed the following hypothesis: EaD at IFMA has been consolidated as a strategy for continuing education, providing greater accessibility and flexibility to professionals seeking qualification. It was also found that the Pedagogical Course Projects (PPCs), Institutional Development Plans (PDIs) and Institutional Development Plans (PPIs) of IFMA incorporate distance learning concisely. Based on interviews with 18 education managers at IFMA, it was found that institutional managers perceive distance learning as an effective means of continuing education but identify structural and operational challenges for its full implementation and expansion. It was proven that the evolution of distance learning at IFMA reflects a significant growth in access to continuing education. However, it still faces difficulties regarding infrastructure, teacher engagement and institutionalization policies. It was found that the expansion of the institutional distance education policy at IFMA may contribute to the democratization of education in the state of Maranhão. To this end, it defends the thesis that distance education has been consolidated as a relevant instrument to democratise continuing education at IFMA. By offering greater flexibility and expanding access to professional qualifications, distance learning enables a growing number of people to obtain training without the limitations imposed by time and geographic location. However, its effective consolidation still faces significant challenges, ranging from the need to improve the institutional structure to more consistent integration into the institution's guiding documents, such as PPCs, PPIs and PDIs. Furthermore, the assessment of managers' perception of the impacts and potential of distance learning directly influences the implementation and expansion of this teaching modality.

Keywords: Distance education. Continuing education. Educational policies.

RESUMEN

El aprendizaje a distancia (EAD) es un método de enseñanza en el que el profesor y el alumno están físicamente distantes, pero conectados por la tecnología. En los últimos años ha habido una creciente demanda de cursos de posgrado a distancia, buscando una mejor cualificación y formación continua. Esta demanda ha sido atendida por instituciones públicas, como el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Maranhão (IFMA). La investigación tiene como objetivo analizar el desarrollo de la educación continua en el Instituto Federal do Maranhão en la modalidad de Educación a Distancia, con foco en los cursos de especialización Lato Sensu, en el período de 2014 a 2024, desde la perspectiva de los gestores, identificando sus percepciones, los desafíos enfrentados y las perspectivas para el fortalecimiento de esta modalidad de enseñanza. La investigación se dividió en etapas, la primera consistió en el análisis documental, donde se evaluó el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) del IFMA. Se analizaron los documentos relativos al PDI y PPI, prorrogados por la Resolución nº 67, de 18/10/2024, hasta 2025, y los PPC de las unidades donde están registrados los cursos de formación superior y especialización del IFMA, en la modalidad EAD, relativos a los cursos Lato sensu disponibles en los campi del estado de Maranhão. En la etapa 2 se realizaron las entrevistas. Estos se evaluaron mediante análisis de contenido. En el análisis documental se confirmó la siguiente hipótesis: la formación a distancia en IFMA se ha consolidado como una estrategia de formación continua, proporcionando mayor accesibilidad y flexibilidad a los profesionales que buscan cualificarse. También se encontró que los Proyectos de Curso Pedagógico (PPC), los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) y los Planes de Desarrollo Institucional (PPI) del IFMA incorporan la educación a distancia de forma concisa. A partir de entrevistas realizadas a 18 gestores de educación de IFMA, se encontró que los gestores institucionales perciben la educación a distancia como un medio eficaz de educación continua, pero identifican desafíos estructurales y operativos para su plena implementación y expansión. Se comprobó que la evolución de la educación a distancia en el IFMA refleja un crecimiento importante en el acceso a la educación continua, sin embargo, aún enfrenta dificultades en términos de infraestructura, compromiso docente y políticas de institucionalización. Y se constató que la ampliación de la política institucional de educación a distancia en el IFMA puede contribuir a la democratización de la educación en el estado de Maranhão. Para ello, defiende la tesis de que la educación a distancia se ha consolidado como un instrumento relevante para la democratización de la educación continua en el país. Asociación Internacional de Fabricantes de Maíz. Al ofrecer una mayor flexibilidad y ampliar el acceso a las cualificaciones profesionales, la educación a distancia permite que un número cada vez mayor de personas adquieran formación sin las limitaciones impuestas por el tiempo y la ubicación geográfica. Sin embargo, su consolidación efectiva aún enfrenta desafíos importantes, que van desde la necesidad de mejorar la estructura institucional hasta una integración más consistente en los documentos rectores de la institución, como los PPC, PPI y PDI. Además, la evaluación de la percepción de los directivos sobre los impactos y potencialidades de la educación a distancia influye directamente en la implementación y expansión de esta modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Educación a distancia. Educación continua. Políticas educativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação Lato Sensu/Especialização.....	18
Quadro 2 – Evolução histórica da nomenclatura referente a atuação do professor..	25
Quadro 3 – Evolução da Legislação sobre a Formação de Professores no Brasil....	27
Quadro 4 – Contexto político da aprovação da BNCC.	29
Quadro 5 – Distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura.	32
Quadro 6 – Comparativo das Resoluções.....	34
Quadro 7 – Formação continuada e modalidades.....	44
Quadro 8 – Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.	46
Quadro 9 – Dinamicidade da formação de professores no Brasil	49
Quadro 10 – Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)	59
Quadro 11 – Blocos temáticos para a análise de Conteúdo PPI e PDIs.....	77
Quadro 12 – Conteúdo PPCs da modalidade em EaD por Polo ou Cidade.....	88
Quadro 13 – Descrição dos elementos centrais extraídos.	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos selecionados para a revisão de literatura.	36
Tabela 2 – Artigos selecionados para a revisão de literatura	37
Tabela 3 – Características dos entrevistados.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplos de formação continuada de professores	42
Figura 2 – Distribuição campi IFMA.	66
Figura 3 – Mapa mental dos PPI e PDI 2014–2018 e 2019–2023.....	80
Figura 4 – Mapa Mental dos conteúdos dos PPCs.....	90
Figura 5 – Mapa Mental das percepções dos gestores sobre a EaD.....	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNC – Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CERTEC – Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEaD-MTC – Departamento de Educação a Distância do Campus São Luís Monte Castelo

EaD – Educação a Distância

FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

FIC – Formação Inicial e Continuada

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PASE – Programa de Assistência Estudantil

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PRONAE – Programa Nacional de Educação a Distância

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
2.1	Contextualização histórica e legislativa	24
2.2	Formação continuada.....	35
3	GÊNESE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	52
3.1	Pós-graduação <i>Lato sensu</i> no Brasil	58
3.2	A política institucional de EaD e impactos na formação <i>Lato Sensu</i>	62
4	DA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO ...	65
5	METODOLOGIA.....	72
5.1	Desenho do estudo	72
5.2	Local	72
5.3	Etapas da pesquisa	72
5.4	Participantes das entrevistas	74
5.5	Coleta de dados e instrumentos	75
5.6	Aspectos éticos	76
5.7	Tratamento de dados.....	76
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	77
6.1	Análise de Conteúdo PPI e PDIs.....	77
6.2	Análise de Conteúdo PPCs	88
6.3	Análise das Entrevistas.....	96
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICES	146
	ANEXOS.....	150

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização, a expansão do capital e a necessidade da formação técnica e humana, surge cada vez mais a necessidade de promover a educação nos mais diversos meios e eixos. Capacitar o ser humano não apenas para exercer uma função, mas também como modo de proporcionar ao trabalhador oportunidade para reflexão sobre demandas vividas no constante entrave entre a exploração capitalista e a luta por melhores condições de vida por parte da classe trabalhadora. Diante disso, a Educação a Distância (EaD), se configura como um segmento de produção de conhecimento presente no cotidiano de alunos e professores no Brasil e no mundo.

Sabe-se que a educação a distância, consiste em um sistema de ensino no qual o professor encontra-se distante fisicamente do aluno (Hermida; Bonfim, 2006). Destaca-se também que por intermédio desta, alinhada as tecnologias, foi possível melhorar a formação inicial e continuada de muitos brasileiros, promovendo inclusão e capacitação em locais que o acesso à educação se torna complexo por questões econômicas, sociais e geográficas (Oliveira, 2014).

Embora, também seja necessário destacar que a EaD, principalmente na iniciativa particular, se manifesta como um campo do mercado educacional que proporciona lucros aos donos do capital por meio da apropriação do fazer docente, a custo menos elevado, com intuito de massificar a proliferação desse saber por meio da tecnologia. E com isso, magnificando o capital do empresário da educação, e ao mesmo tempo expropriando o professor, que vende sua produção intelectual a um preço aquém, do que de fato, valeria em um curso na modalidade presencial (Costa; Oliveira, 2019).

Nos últimos anos uma outra demanda surgiu entre aqueles que já detinham cursos de graduação. Visando melhor qualificação profissional e formação continuada, desperta o desejo de formação em nível de pós-graduação. Neste contexto, esse nicho do mercado vem sendo suprido por cursos na modalidade a distância, enfatizando os cursos de formação *Lato sensu* em instituições públicas, entre estas destaca-se no Estado do Maranhão o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), antigo Centro Federal de Educação e Tecnologia do Maranhão (CEFET/MA). Uma vez que desde a década de 1960 oferta

os mais diversos cursos em seus 35¹ campi distribuídos nas regiões do Estado.

O IFMA foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da integração do CEFET/MA e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. Atualmente, possui 35 campi, três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, todos distribuídos por todas as regiões do Maranhão. O Instituto se dedica à formação de jovens e adultos por meio de uma educação abrangente, oferecendo desde cursos básicos e técnicos até graduação e pós-graduação. Mais do que números, a instituição é um espaço de aprendizado e inovação, reunindo mais de 70 grupos de pesquisa que exploram sete grandes áreas do conhecimento. Além disso, seu compromisso vai além das salas de aula, promovendo ações de extensão que impactam diretamente a sociedade, levando educação, cultura, lazer, direitos humanos, saúde, trabalho e empregabilidade a diversas comunidades.

A EaD é muito mais do que um modelo de ensino; é uma ponte que encurta distâncias e amplia oportunidades. Nesse sistema, embora professores e alunos não compartilhem o mesmo espaço físico, a tecnologia se torna um elo essencial, permitindo a construção do conhecimento de forma dinâmica e interativa. Com recursos digitais, plataformas virtuais e metodologias inovadoras, a EaD transforma desafios em possibilidades, oferecendo acesso à educação de qualidade para aqueles que, por diversos motivos, não poderiam estar em uma sala de aula tradicional. Nos últimos anos, cada vez mais profissionais têm buscado na Educação a Distância uma oportunidade para crescer e se reinventar. A procura por cursos de pós-graduação nesse formato tem aumentado significativamente, impulsionada pelo desejo de aprimoramento, pela necessidade de conciliar os estudos com a rotina e pela busca por novas oportunidades no mercado de trabalho. A EaD tem se consolidado como um caminho acessível e flexível para a formação continuada, permitindo que mais pessoas ampliem seus horizontes acadêmicos e profissionais sem abrir mão de suas responsabilidades diárias. Essa demanda vem sendo atendida por instituições públicas, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

¹Os 35 campi foram frutos da política de extensão que ocorreu em 2008, incluindo a mudança de nomenclatura de CEFET para IFMA.

(IFMA). O Quadro 1 mostra os cursos *Lato Sensu* ofertados pelo IFMA até o ano de 2024.

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação Lato Sensu/Especialização.

ÁREA	CURSOS	CAMPUS	RESOLUÇÃO
Ciências Agrárias e Meio Ambiente	Agropecuária Sustentável	Codó	Nº 129/2022
	Agroecologia e Biodiversidade	São Raimundo das Mangabeiras	Nº 68/2018
	Ciências e Meio Ambiente	Santa Inês, Viana	Nº 69/2018
	Educação Ambiental e Sustentabilidade	Pinheiro	Nº 132/2022
		Barreirinhas	Nº 124/2022
	Gestão e Desenvolvimento na Amazônia (EAD)	Carolina	Nº 5/2022
Educação, Ensino e Formação de Professores	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (EaD)	Santa Inês	Nº 136/2022
		Caxias	Nº 134/2022
		Buriticupu	Nº 133/2022
	Ensino de Ciências e Matemática	Presidente Dutra	Nº 18/2020
		São João dos Patos	Nº 98/2019
		Codó	Nº 71/2024
	Ensino de Ciências	Barra do Corda	Nº 97/2019
		Caxias	Nº 38/2016
		Timon	Nº 25/2017
	Ensino de Matemática	Monte Castelo	Nº 72/2018
	Ensino de Matemática (EaD)	Monte Castelo	Nº 70/2018
	Ensino de Química	Monte Castelo	Nº 29/2024
	Informática na Educação	Certec	Nº 71/2018
		Rosário	Nº 71/2018
		Itapecuru-Mirim	Nº 71/2018
	Informática na Educação (EaD)	São Raimundo das Mangabeiras	Nº 27/2017
		Pedreiras	Nº 164/2022
	Educação a Distância e Tecnologias Aplicadas	São João dos Patos	Nº 173/2022
Educação e Diversidade	Educação Escolar Indígena	Barra do Corda	Nº 96/2019
	Educação Escolar Quilombola (EaD)	Maracanã	Nº 102/2019
	Educação do Campo (EaD)	Maracanã	Nº 104/2019
	Ensino de Educação para as Relações Étnico-Raciais	São João dos Patos	Nº 140/2017
	História e Cultura Indígena e Afro-brasileira	Buriticupu	Nº 172/2022
	Educação Especial Inclusiva	São José de Ribamar	Nº 32/2024
Educação, Cultura e Sociedade	Arte, Mídia e Educação	Centro Histórico	Nº 142/2017
	Arte e Educação (EaD)	Maracanã	Nº 100/2019
	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	Monte Castelo	Nº 26/2017
		Itaqui Bacanga	Nº 26/2017
		São José de Ribamar	Nº 26/2017
Educação e Sustentabilidade		Rosário	Nº 26/2017
	Meio Ambiente Aplicado ao Ensino de Ciências	Bacabal	Nº 62/2013
		Presidente Dutra	Nº 36/2019

	Educação, Cidadania e Meio Ambiente	Presidente Dutra	Nº 19/2020
Gestão, Trabalho e Tecnologia	Engenharia de Segurança do Trabalho	Monte Castelo	Nº 87/2023
	MBA em Gestão Empresarial	Santa Inês	Nº 116/2023
	Gestão do Agronegócio	Presidente Dutra	Nº 99/2019
Ciências da Saúde e Alimentação	Controle de Qualidade em Alimentos	Bacabal	Nº 141/2017
Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciência dos Dados e Aprendizagem de Máquinas	Monte Castelo	Nº 154/2022
	Química	Bacabal	Nº 136/2023
	Geoprocessamento	Monte Castelo	Nº 28/2017

Fonte: Instituto Federal do Maranhão (2025).

Nesse sentido, foi investigado a formação continuada no IFMA, na modalidade de educação à distância desde a estruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, pois acredita-se que estes retratam a importância da formação continuada por meio da EAD como forma de alcançar um maior número de pessoas, bem como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) (2014-2024) e os Plano de Desenvolvimento Institucional (PPIs) (2014-2024); especulando-se que estes documentos coloquem a educação a distância e a formação continuada como uma política a ser priorizada no âmbito da instituição. Para além da política institucional do IFMA, no que diz respeito à educação a distância e formação continuada, teve lugar neste estudo as percepções dos diretores de campi, sobre a EAD e formação continuada, a fim de verificação da utilidade técnico funcional de tal formação.

A delimitação do período que englobou os anos 2014 a 2024 justifica-se pelo aumento da oferta dos cursos e quantidades de alunos nas duas décadas, mesmo com cortes no orçamento desde o ano de 2015, o IFMA conseguiu nesse período manter a demanda na pós-graduação *Lato sensu* (IFMA, 2025).

O motivo pessoal, que despertou o interesse do pesquisador pela temática foi por ser professor efetivo da instituição e coordenar no período de 2019 a 2022 o curso de especialização em Informática na Educação do IFMA, no Campus São Raimundo das Mangabeiras e também o mesmo curso, no Campus Pedreiras no período de 2022 a 2023. Este curso foi ofertado em cerca de cem municípios do Maranhão, com polos distribuídos estrategicamente em diversas cidades do estado, atendendo a uma ampla rede de estudantes. Além disso, sua abrangência ultrapassou as fronteiras maranhenses, alcançando alunos em diferentes regiões do Brasil. Essa capilaridade reflete o compromisso com a democratização do ensino e a ampliação das oportunidades de formação continuada.

A formação continuada, por sua vez, desempenha um papel essencial na qualificação profissional, possibilitando que aqueles que já possuem a base acadêmica necessária avancem em sua trajetória educacional. Mais do que uma simples atualização de conhecimentos, essa modalidade de ensino fortalece competências e amplia horizontes, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional e para o crescimento da educação no país.

Tal formação oferece uma oportunidade valiosa para aprimorar as habilidades e o conhecimento dos profissionais, contribuindo diretamente para seu crescimento na carreira. Além disso, a Educação a Distância (EaD) se apresenta como uma opção essencial para expandir esse acesso, permitindo que um número ainda maior de pessoas tenha a oportunidade de se qualificar. Ao aproveitar as facilidades oferecidas pela internet, a EaD possibilita que o aprendizado chegue a locais onde, de outra forma, seria difícil ou até mesmo inviável. Dessa forma, a combinação entre formação continuada e EaD cria um caminho acessível e flexível para a capacitação profissional, permitindo que os alunos estudem independentemente de sua localização ou do tempo disponível, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente.

Para subsidiar a pesquisa, foram utilizados como principais aportes teóricos os estudos de autores que discutem aspectos fundamentais da formação continuada e da Educação a Distância (EaD). Cada um desses pesquisadores contribui com categorias a priori de análise relevantes para a compreensão do tema, tais como, Marrin (2019), aborda a formação continuada como um processo essencial para o aprimoramento profissional, destacando a importância da atualização constante diante das novas demandas educacionais. Moran (2017), discute a EaD e as metodologias ativas, enfatizando o papel das tecnologias digitais na flexibilização do ensino e na ampliação do acesso à educação. Lessa (2017), investiga os impactos da EaD na qualificação docente, analisando os desafios e oportunidades dessa modalidade para a prática pedagógica. Gauthier (2016), aprofunda a reflexão sobre a profissionalização do docente, relacionando a formação continuada à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento de competências pedagógicas. Oliveira (2014) explora a democratização do ensino superior por meio da EaD, discutindo políticas públicas e estratégias institucionais para ampliar o alcance da formação acadêmica.

Com base no exposto, consideramos que a relevância desse estudo se insere no debate nacional, regional e local, nos discursos sobre formação continuada,

especialização e sobre profissionalização ou capacitação docente por meio da EAD, ainda pelo fato de que pesquisas sobre essa temática ainda são escassas, e este estudo representa um importante passo para a geração de dados que contribuam para preencher as lacunas entre o controvertido e conflituoso debate nos diferentes grupos pertencentes à comunidade acadêmica acerca dos cursos de especialização *Lato Sensu*.

Partimos do pressuposto de que há, na sociedade, diferentes processos de formação continuada, com objetivos, conteúdos e formas distintas, oriundos de diferentes iniciativas, sejam pessoais, sejam institucionais. Dentre esses processos, este estudo analisará o que vem sendo desenvolvido através de cursos de especialização *Lato sensu* por meio da EAD no IFMA. Nesse contexto, entendemos que as demandas por formação continuada surgem em função das necessidades de inserção cada vez mais qualificada dos sujeitos no mundo do trabalho, que, na atual conjuntura, torna-se cada vez mais escasso e seletivo, mostrando-se incapaz de absorver o contingente populacional que se submete a processos de formação continuada e de qualificação profissional, de caráter individual ou coletivo, por iniciativa própria ou institucional.

Sabe-se da relevância da educação a distância e dos impactos na formação de profissionais egressos das instituições públicas e particulares. Diante disso, temos como questão problema: Como tem se dado ou vem se dando o desenvolvimento de formação continuada no âmbito do IFMA na modalidade de educação à distância? E questões suliadoras²: I Como a formação continuada por meio da EAD aparece nos PPCs e PDIs do IFMA? II Quais as percepções dos gestores: diretores, pró-reitor de ensino e coordenador geral da EaD sobre impactos da formação continuada no âmbito da EAD?

Para os quais se têm as seguintes hipóteses:

1) A Educação a Distância (EaD) no IFMA tem se consolidado como uma estratégia para a formação continuada, proporcionando maior acessibilidade e flexibilidade aos profissionais em busca de qualificação.

²Entende-se como práticas 'suliadoras', um movimento contrahegemônico, que visa a inverter e subverter o conceito de eixos ou concepções 'norteadoras'. Tal visão é apresentada na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos que propõe uma alternativa genericamente designada por Epistemologias do Sul. Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes do 'norte' levada a cabo, ao longo dos últimos séculos.

2) Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e os (Plano de Desenvolvimento Institucional PPIs) do IFMA incorporam a EaD de forma laconizada.

3) Os gestores institucionais percebem a EaD como um meio eficaz de formação continuada, mas identificam desafios estruturais e operacionais para sua plena implementação e expansão.

4) A evolução da EaD no IFMA reflete um crescimento significativo no acesso à formação continuada, porém, ainda enfrenta dificuldades em termos de infraestrutura, engajamento docente e políticas de institucionalização.

5) A ampliação da política institucional de EaD no IFMA pode contribuir para a democratização da educação no Estado do Maranhão.

Diante do exposto esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento da formação continuada no Instituto Federal do Maranhão na modalidade de Educação a Distância, com foco nos cursos de especialização Lato Sensu, no período de 2014 a 2024, sob a perspectiva dos gestores, identificando suas percepções, os desafios enfrentados e as perspectivas para o fortalecimento dessa modalidade de ensino. Objetivos específicos: descrever como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) do IFMA abordam as demandas relacionadas à Educação a Distância e à formação continuada de professores; mapear a evolução histórica e pedagógica da EaD no Estado do Maranhão, com foco na experiência do IFMA; investigar as percepções dos gestores sobre os impactos da formação continuada na modalidade EaD nos cursos Lato Sensu; e discutir ações e estratégias para a consolidação da política institucional de EaD no IFMA, com vistas à sua expansão e institucionalização.

A presente tese defende que a Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como um instrumento relevante para a democratização da formação continuada no IFMA. Ao oferecer maior flexibilidade e ampliar o acesso à qualificação profissional, a EaD possibilita que um número crescente de pessoas possa se capacitar sem as limitações impostas pelo tempo e pela localização geográfica. No entanto, sua efetiva consolidação ainda enfrenta desafios significativos, que vão desde a necessidade de aprimoramento da estrutura institucional até a integração mais consistente nos documentos norteadores da instituição, como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), os (PPIs) e os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). Além disso,

a percepção dos gestores sobre os impactos e potencialidades da EaD influencia diretamente na implementação e expansão dessa modalidade de ensino.

A pesquisa está estruturada em seis seções. A Introdução contextualiza o tema e os objetivos da pesquisa. A segunda seção aborda o histórico e os desafios da formação de professores, com ênfase na formação inicial e continuada, além do marco legal. A terceira seção explora a gênese da EaD no Brasil, destacando sua evolução e impacto na pós-graduação *Lato Sensu*. A quarta seção traça a história do IFMA, desde sua origem até os dias atuais. A quinta seção detalha a metodologia, incluindo tipos de pesquisa, participantes, instrumentos de coleta de dados e aspectos éticos. A sexta seção, central na tese, analisa a experiência do IFMA com cursos *Lato sensu* na modalidade EaD, examinando documentos institucionais (PPIs, PDIs e PPCs) e entrevistas com atores envolvidos, com foco nas percepções sobre a EaD, sua qualidade, desafios e impactos na vida profissional. Por fim, as considerações finais, sintetizando os achados e reflexões sobre a EaD e sua contribuição para a formação continuada no IFMA.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores tem sido um campo de estudo em constante evolução, refletindo as transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação. No decorrer da história, diferentes concepções e modelos formativos emergiram, influenciados por contextos políticos, pedagógicos e institucionais. García (1999) destaca que a diversidade de paradigmas na formação docente evidencia a complexidade desse processo, estruturando-se a partir de quatro principais orientações: acadêmica, tecnológica, prática e social. Cada uma dessas abordagens reflete diferentes perspectivas sobre o papel do professor e os conhecimentos essenciais para sua atuação profissional.

A orientação acadêmica enfatiza o domínio dos conteúdos específicos da disciplina, enquanto a tecnológica valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a aplicação prática do ensino. Já a orientação prática busca articular teoria e experiência, aproximando a formação da realidade da sala de aula. Por fim, a orientação social reconhece a docência como um ato comprometido com a transformação social, considerando o contexto sociocultural dos estudantes.

Diante desses diferentes enfoques, este capítulo propõe uma reflexão sobre o percurso histórico da formação docente e os desafios contemporâneos enfrentados pelos professores. Em um cenário educacional cada vez mais dinâmico e desafiador, compreender as bases que sustentam a formação profissional torna-se essencial para construir caminhos que possibilitem uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação.

2.1 Contextualização histórica e legislativa

A figura do educador, aquele que ilumina e guia o aprendizado de uma pessoa, remonta à Grécia Antiga, época em que surgiu o conceito de Paidéia. Para os gregos, a formação do homem, desde a mais tenra idade deveria ser completa e integral, preparando o homem para o convívio social e humano (Flickinger, 2011).

Esta formação que idealizada por Platão deveria contemplar todo o ser nos aspectos físicos e intelectual, uma educação que se debruçava no domínio sobre si mesmo e não no conflito com o outro, ou seja, uma educação baseada na ética e na justiça (Jaeger, 2001).

Ainda na Grécia surge a ideia do mestre como aquele que conduz a criança até a escola, um cidadão com conhecimento suficiente para direcionar o futuro de alguém. Contudo para falar sobre a profissão que hoje conhecemos como professor, docente, educador, precisamos entender como esta categoria começa a ser criada e como acontece a formação desse sujeito. Ao abordar sobre a formação de professores faz-se necessário entender a evolução do modo de pensar e nomear os trabalhadores do ensino (Quadro 2). Um labor antes dito como vocação, depois como ofício e posteriormente como profissão, atualmente profissionalização (Nóvoa, 1992; Garcia, 1999; Tardif, 2012).

Quadro 2 – Evolução histórica da nomenclatura referente a atuação do professor.

MOMENTO	PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
Vocação	Séculos XVI a XVIII	Predomina a religião, a ideia de doutrinar a alma para a vida eterna e não apenas para o convívio social.
Ofício	A partir do século XIX	Associado ao sacrifício que deveria ser feito para seguir com o chamado. A situação precária do serviço era tolerada.
Profissão	Segunda metade do século XX	A atuação recebe o status de profissão e reconhecimentos legais.

Fonte: Autor (2025).

Percebe-se como a formação e atuação dos professores e professoras evoluiu ao longo do tempo. Em Saberes docentes e Formação Profissional, Tardif (2012) mostra como a formação e atuação do professor é complexa e facetada na sociedade que vivemos. A formação e a atuação do professor são complexas e multifacetadas porque envolvem muito mais do que apenas o domínio dos conteúdos que serão ensinados. Segundo o autor, o trabalho docente é construído a partir de diferentes saberes, que vão além da formação acadêmica e incluem a experiência adquirida no dia a dia da profissão, os conhecimentos disciplinares, as exigências curriculares e as interações com alunos e colegas.

Além disso, a docência ocorre em um contexto social dinâmico, influenciado por mudanças educacionais, políticas e tecnológicas. O professor precisa adaptar sua prática a diferentes realidades escolares, lidar com desafios como a inclusão, a diversidade cultural e social dos alunos, além das constantes reformulações nas diretrizes pedagógicas.

Outro aspecto que torna a profissão complexa é que o professor não apenas transmite conhecimento, mas também forma cidadãos, estimula o pensamento crítico e acompanha o desenvolvimento dos estudantes. Isso exige um equilíbrio entre teoria e prática, exigindo do docente sensibilidade, criatividade e resiliência.

Portanto, Tardif (2012) nos mostra que a formação de professores não pode ser vista como um processo linear ou puramente técnico. Ela deve considerar a diversidade de saberes que compõem a prática docente e reconhecer que o professor está sempre aprendendo e se reinventando ao longo da sua trajetória profissional.

Desse modo, se observamos os momentos que a história é constituída, vamos perceber as exigências que a sociedade de cada época exigirá para a pessoa que fará o ato educativo. A atuação na docência será permeada pelo anseio da sociedade com relação ao tipo de pessoa que se deseja formar tanto para o convívio social, quanto para o mundo do trabalho (Brasil, 1996).

A profissão professor, ou profissão professora, considerando que durante muitas décadas, esta função foi quase que exclusiva ocupada por mulheres, que eram vistas como mães, tias da educação (Aranha, 2006). Postura criticada por pensadores como Paulo Freire, Gadotti, Saviani.

No Brasil, a formação de professores começou a se estruturar com a criação das Escolas de Primeiras Letras, instituídas em 1827, quando o Estado passou a se preocupar com a qualificação docente para atender à demanda educacional da época. No entanto, essa formação era bastante elementar, caracterizada por cursos rápidos e com pouca fundamentação teórica e pedagógica, o que gerou desafios para a consolidação dessa iniciativa (Tanuri, 2000).

A formação dos professores que atuavam nos anos iniciais da educação básica no Brasil, durante grande parte do século XX, era realizada nas escolas normais, instituições que equivaliam, em termos de nível de escolaridade, ao que hoje conhecemos como Ensino Médio. Essas escolas tinham como objetivo preparar os docentes para atuar especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, com um currículo voltado para práticas pedagógicas básicas e conhecimentos gerais necessários à docência (Aranha, 2006).

É importante destacar que, durante esse período, a formação oferecida pelas escolas normais era considerada suficiente para a atuação docente nos anos iniciais, refletindo uma concepção de ensino que não exigia formação em nível superior para essa etapa da educação. No entanto, essa realidade começou a mudar com as

transformações nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996).

Gatti *et al.* (2008) pontuam que apenas em meados dos anos 1960 inicia-se no país a construção de uma legislação que aprofunda o que viria a ser a formação de professores. Sendo as Leis 4.024 (Brasil, 1961), 5.540 (Brasil, 1968), 5.692 (Brasil, 1971) e 7.042 (Brasil, 1982) que criaram o arcabouço legal para a consolidação da atuação do professor, bem como a delimitação de campo de exercício da profissão e perfil do trabalhador do ensino, como detalhadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Evolução da Legislação sobre a Formação de Professores no Brasil

Lei	Ano	Principais pontos
Lei 4.024	1961	Primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); estabeleceu diretrizes gerais para a educação brasileira e regulamentou a formação de professores.
Lei 5.540	1968	Reformulou o ensino superior, incluindo cursos de licenciatura; estabeleceu a <u>obrigatoriedade do currículo mínimo para a formação de professores</u> .
Lei 5.692	1971	Substituiu a LDB de 1961; determinou a profissionalização do ensino e incluiu a formação técnica no ensino médio; ampliou a exigência de habilitação <u>específica para professores do ensino fundamental e médio</u> .
Lei 7.042	1982	Regulamentou a formação de professores para atuação no ensino de 1º e 2º graus (atual ensino fundamental e médio); consolidou a necessidade de licenciatura para o magistério.

Fonte: Autor (2025).

O curso de Pedagogia foi oficialmente instituído no Brasil em 1939, por meio do Decreto Lei nº 1.190, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Brasil, 1939). Esse decreto criou o curso de Pedagogia com o objetivo de formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio, que eram responsáveis pela formação de docentes para o ensino primário (Tanuri, 2000).

Entretanto, a formação de professores para os anos iniciais remonta a 1835, quando foi criada a Escola Normal no Rio de Janeiro, durante o Período Regencial. Essas instituições eram voltadas para a preparação de docentes do ensino primário, que atualmente corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (Tanuri, 2000).

O Parecer nº 161 (Brasil, 1986), aprovado pelo Conselho Federal de Educação, trouxe uma reformulação importante para o curso de Pedagogia. Ele permitiu que,

além da formação para atuação em gestão e administração educacional, o curso passasse também a habilitar docentes para o ensino da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (atualmente do 1º ao 5º ano). Essa mudança ampliou o campo de atuação dos pedagogos e consolidou o curso como essencial para a formação de professores das séries iniciais. Dessa forma, é correto afirmar que o curso de Pedagogia foi criado em 1939, mas sua função de formar docentes para as séries iniciais do ensino fundamental foi estabelecida apenas com a aprovação do Parecer nº 161/1986 (Brasil, 1986).

Com a promulgação da LDB (Brasil, 1996), a formação de professores no país, ganha novos rumos e contextos. A legislação direciona como ocorrerá o processo formativo, quais competências estes profissionais deverão obter ao longo dessa formação. Ressalta-se também que gera uma demanda por qualificação em nível superior dos trabalhadores que estão atuando na educação básica, mesmo sem a devida formação. Diante deste cenário as universidades e institutos com cursos superiores tem um novo nicho do mercado. Com isso, aumenta a procura por curso de formação superior, incluindo cursos à distância (Gatti, 2000).

A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 62, estabelece que os cursos de formação de professores devem seguir um currículo alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, essa exigência pode representar uma limitação significativa à autonomia das instituições de ensino superior, restringindo a diversidade de abordagens pedagógicas e a inovação na formação docente. Embora a LDB tenha o papel de orientar a educação nacional, condicionar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura a um único referencial pode desconsiderar as especificidades regionais e as necessidades particulares de diferentes contextos educacionais.

Os defensores da BNCC argumentam que seu objetivo é garantir uma formação coerente com as demandas da educação básica, preparando os futuros docentes para atuar de maneira uniforme e padronizada. Contudo, essa uniformização pode comprometer a liberdade acadêmica e a pluralidade metodológica, essenciais para o desenvolvimento de professores críticos e preparados para enfrentar os desafios da sala de aula de maneira contextualizada e inovadora (Frigotto; Araújo, 2018).

A aprovação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), reforçou essa diretriz ao determinar que as instituições de ensino superior teriam dois anos para adequar seus

cursos de licenciatura às exigências da BNCC, resultando em uma reestruturação significativa dos currículos. A imposição desse modelo unificado levanta questionamentos sobre sua real eficácia, uma vez que pode engessar a formação docente, limitando a experimentação de novas práticas pedagógicas. Além disso, a construção e aprovação da BNCC ocorreram em um período de forte instabilidade política no Brasil, entre 2015 e 2017, marcado pelo impeachment da primeira presidenta eleita, Dilma Vana Rousseff (PT), e ascensão do governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (MDB) causando intensos debates ideológicos sobre os rumos da educação nacional.

Esse contexto de crise influenciou diretamente a formulação do documento, gerando disputas entre diferentes setores da sociedade sobre o seu conteúdo e objetivos. Embora tenha sido inicialmente concebida como uma base para unificar os currículos das escolas públicas e privadas, garantindo direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes, sua implementação forçada na formação de professores pode ter consequências negativas ao reduzir a flexibilidade e a capacidade de adaptação dos docentes às realidades diversas da educação brasileira (Branco *et al.*, 2019). Desse modo, a forma como foi conduzido o processo gerou desconfiança e críticas por parte dos educadores, como detalhado no Quadro 4.

Quadro 4 – Contexto político da aprovação da BNCC.

CONTEXTO	DESFECHO
Falta de participação efetiva dos profissionais da educação	Embora tenha havido consultas públicas, muitos professores e especialistas alegaram que suas contribuições não foram devidamente consideradas, tornando o processo pouco democrático.
Pressões externas	Organismos internacionais, setores empresariais e grupos políticos exerceram influência na formulação da BNCC, levando à preocupação de que o currículo priorizasse interesses mercadológicos em detrimento das reais necessidades educacionais do país.
Foco no ensino por competências	O modelo adotado pela BNCC enfatiza o ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, o que, segundo críticos, pode reduzir o papel do conhecimento teórico e aprofundado, além de não considerar adequadamente as diferenças regionais e culturais do Brasil.
Reformas estruturais paralelas	A BNCC foi aprovada junto com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que flexibilizou os itinerários formativos e reduziu a carga horária de disciplinas tradicionais. Essa mudança enfraqueceu a formação integral dos estudantes e aumentou as desigualdades educacionais.

Fonte: Autor (2025).

Dessa forma, a BNCC foi aprovada em um cenário de forte polarização, com grande resistência dos professores e pesquisadores da área da educação. Muitos

questionam até hoje como um país tão diverso pode ser representado por um currículo único, que, segundo críticos, não leva em conta as especificidades regionais, culturais e socioeconômicas do Brasil (Ferraz, 2019).

Diante disso, a BNCC em grande medida, foi aprovada sem o devido debate e/ou respaldo dos profissionais da educação. Como resultado, a redação final gerou indignação e revolta entre educadores, pois evidencia um modelo de educação que não contempla as especificidades da população brasileira (Ferraz, 2019). Como um país tão diverso pode ser enquadrado em um documento único? Esse e outros questionamentos continuam a ser levantados pelos críticos do currículo da atual BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua educação básica no Brasil. Ela define o conjunto mínimo de aprendizagens que os estudantes devem adquirir nas diferentes etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC busca garantir a igualdade de oportunidades educacionais, promovendo a equidade e a qualidade do ensino em todo o país (Brasil, 2017).

Contudo, é preciso aprofundar o olhar sobre o texto rebuscado deste documento. Afinal, a BNCC se configura como um instrumento normativo que visa a padronização e uniformização dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos estudantes ao longo de sua trajetória na educação básica no Brasil, enxergando a educação como um mecanismo de reprodução das estruturas sociais vigentes e da lógica capitalista (Ferraz, 2019).

Ademais, a BNCC, ao definir um conjunto mínimo de aprendizagens, não leva em consideração as diversidades regionais, culturais e socioeconômicas do país, impondo uma uniformidade que negligencia as necessidades específicas de cada contexto. Essa padronização, na verdade, reforça a homogeneização das mentes e contribui para a perpetuação de desigualdades estruturais presentes na sociedade (Ferraz, 2019).

A suposta busca pela igualdade de oportunidades e a promoção da equidade na BNCC podem ser entendidas como meros discursos de legitimação do sistema educacional, uma vez que não são acompanhadas de políticas concretas e recursos adequados para a efetivação dessas propostas. Ao invés de fomentar uma educação libertadora e emancipatória, a BNCC reforça a visão instrumentalista e utilitarista da

educação, que visa apenas formar mão de obra para o mercado de trabalho (Branco; Zanatta, 2021).

Além disso, é importante ressaltar que a BNCC está inserida em um contexto de precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação. Levando a falta de valorização dos profissionais da educação, suas condições de trabalho exaustivas e a falta de investimentos adequados na formação e capacitação são questões que a BNCC não consegue solucionar (Branco; Zanatta, 2021).

Diante desse contexto, entre 2017 e 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou dois documentos fundamentais para a implementação das diretrizes discutidas. O primeiro foi a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2017), que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O segundo foi a Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2018), que estabeleceu a BNCC para o Ensino Médio, consolidando o processo de reformulação curricular no país. Ambas as resoluções fomentam que a BNCC iria contribuir na articulação e no acompanhamento das políticas e demais iniciativas educacionais no âmbito da formação de professores para atuação na educação básica.

As discussões sobre a incorporação da BNCC no currículo da formação docente eram urgentes e o prazo estipulado pelo CNE/CP nº 2 (Brasil, 2017) já havia expirado. Assim, foi promulgada a Resolução do CNE nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), definindo as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada de professores:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Inicial), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019).

Como dito anteriormente, à provação desse documento levou a um descontentamento na comunidade educacional. De modo geral todo o documento é questionável, contudo, o artigo segundo, é para os críticos da educação o mais devastador. Na distribuição carga horária do futuro professor o texto vincula que 1600 horas sejam exclusivas para ser abordadas as temáticas presentes na BNCC. Isso

resultaria em um esvaziamento teórico dos cursos, fragilizando ainda mais o processo formativo, conforme ilustrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura.

GRUPOS	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA
I	Base comum - conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos.	800 horas
II	Conteúdo específico das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC.	1.600 horas
III	Prática pedagógica.	800 horas
III – a	Estágio supervisionado em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora.	400 horas
III – b	Prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, segundo o PPC da instituição formadora.	400 horas

Fonte: Autor (2025).

Faz-se fundamental para compreender a estrutura da formação dos professores, organizando a carga horária dos cursos de licenciatura em três grupos essenciais. O Grupo I (800 horas) abrange a base teórica, fornecendo conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, fundamentais para o entendimento das práticas de ensino e do sistema educacional. O Grupo II (1.600 horas) foca no conteúdo específico das áreas de atuação, garantindo que o professor domine os componentes curriculares alinhados à BNCC. Já o Grupo III (800 horas) destina-se à prática pedagógica, permitindo que os licenciandos vivenciem a realidade escolar e apliquem seus conhecimentos em estágios supervisionados. No entanto, a distribuição da carga horária revela um desequilíbrio, com maior ênfase nos conteúdos específicos e uma limitação na formação pedagógica e prática. Esse modelo pode comprometer a preparação dos docentes, exigindo uma reformulação para que teoria, prática e domínio do conteúdo sejam equilibrados e assegurem uma formação mais completa e eficaz (Branco; Zanatta, 2021).

Com a aplicação desta Resolução nos cursos de formação de professores a precarização da formação docente seria certa. O tempo que os cursos utilizam para a formação humana e emancipatória ficaria comprometido, ao ponto de formar apenas técnicos para conduzir o ensino na educação básica (Branco; Zanatta, 2021). Isso nos inquieta, pois como uma resolução concebe tanto poder ao ponto de contrariar a própria LDB, quando em seu artigo 35 trata da importância de uma formação para a liberdade, autonomia e espírito crítico (Brasil, 1996).

Sobre a distribuição das cargas horárias nos cursos de formação de professores, embora reconheçamos que essa distribuição possa ter sido projetada com a intenção de equilibrar diferentes aspectos da formação docente, acreditamos que ela apresenta limitações, como a própria questão da qualidade, comprometendo a formação dos futuros educadores.

Sobre os grupos distribuídos, primeiramente, o grupo I, que abrange os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, possui uma carga horária de apenas 800 horas. Considerando a importância desses conhecimentos para embasar a prática docente, essa quantidade de horas pode ser insuficiente para garantir uma formação sólida nessa área. Um profissional da educação deve valorizar a compreensão crítica dos fundamentos científicos e pedagógicos que sustentam a prática educativa, e essa carga horária reduzida pode comprometer esse objetivo.

Além disso, o Grupo II, que trata dos conteúdos específicos das áreas e da BNCC, possui uma carga horária maior, de 1.600 horas. Embora reconheça-se a importância desses conhecimentos para uma formação completa, é importante questionar se essa distribuição entre os grupos realmente reflete as necessidades da prática docente, de acordo com a realidade do Brasil. Esta mudança não beneficiaria apenas aqueles que já pertencem a cultura dominante? A elite da educação? E a escola da zona rural? Como fica no currículo? Precisamos de uma abordagem da educação que enfatiza a compreensão crítica das estruturas sociais e dos processos de transformação social, e essa distribuição de horas pode não priorizar adequadamente essa perspectiva (Albino; Silva, 2019).

Já no Grupo III, a divisão entre o estágio supervisionado e a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II também apresenta questões. Embora o estágio supervisionado seja fundamental para a vivência prática do ambiente escolar, as 400 horas destinadas à prática dos componentes curriculares podem ser consideradas insuficientes. Um futuro profissional da educação, um educador, precisa valorizar a integração entre teoria e prática, e uma carga horária maior para essa prática ao longo do curso pode proporcionar uma formação mais consistente e reflexiva (Albino; Silva, 2019).

Diante disso, afirmamos, que a distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura apresentada não reflete adequadamente as necessidades de uma formação crítica e reflexiva. É importante repensar essa distribuição, dando maior ênfase aos conhecimentos científicos e pedagógicos, promovendo uma abordagem

mais abrangente das estruturas sociais e aumentando a carga horária destinada à prática dos componentes curriculares. Somente assim, formaremos educadores verdadeiramente comprometidos com a transformação social e a emancipação dos estudantes (Pimenta, 2012).

Faz -se necessário detalhar ambas as resoluções para nos atentarmos para os pormenores de cada uma e traçar o perfil de cada resolução, com a intenção de nos posicionarmos com fundamentação sobre os avanços e retrocessos nesta legislação, conforme visualizamos no Quadro 6.

Quadro 6 – Comparativo das Resoluções.

Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015	Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019
Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC – Formação.
Data de publicação: 1º de julho de 2015.	Data de publicação: 20 de dezembro de 2019.
Objetiva a definição de diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores em cursos de licenciatura e outros cursos de formação pedagógica.	Objetiva a definição de diretrizes curriculares específicas para a formação inicial de professores para a educação básica, bem como a criação da Base Nacional Comum para essa formação.
Não estabelece uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores.	Institui a Base Nacional Comum para a BNC – Formação.
Não especifica a formação inicial de professores para a educação básica.	Especifica a formação inicial de professores para a educação básica e define a Base Nacional Comum para essa formação.
Destaca a articulação entre teoria e a prática baseada em conhecimentos científicos e didáticos, envolvendo ensino, pesquisa e extensão;	Destaca a necessidade de articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, considerando a Base Nacional Comum.
Não menciona a formação inicial de professores no contexto da educação básica.	Enfatiza a importância da formação inicial de professores para a educação básica e estabelece diretrizes para essa formação.
Não menciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Institui a Base Nacional Comum para a BNC – Formação como referencial curricular para a formação inicial de professores, alinhada à BNCC.
Não promove uma padronização curricular para a formação inicial de professores em nível nacional.	Promove uma padronização curricular por meio da Base Nacional Comum para BNC – Formação em nível nacional.

BNC – Formação: Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Fonte: Autor (2025).

Os possíveis avanços/retrocessos da Resolução CNE/CP Nº 2 (Brasil, 2019), foram: instituição da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC – Formação Inicial), proporcionando uma referência curricular unificada para a formação inicial de professores.

Ênfase na articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, reconhecendo a importância da vivência prática na formação dos futuros professores. A Resolução destaca a necessidade de proporcionar experiências práticas desde o início da formação, integrando teoria e prática de forma mais efetiva.

Especificação da formação inicial de professores para a educação básica. A Resolução estabelece diretrizes específicas para a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis da educação básica, como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (Branco; Zanatta, 2021).

Integração com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Resolução reconhece a importância da BNCC como referencial curricular para a formação de professores, alinhando o conteúdo da formação inicial às competências e habilidades previstas na BNCC.

Já como retrocessos na formação de professores na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, tem-se: ausência de uma Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (Brasil, 2015). A falta desse referencial curricular proporciona a falta de padronização na formação dos professores, dificultando a garantia de competências e habilidades essenciais para o exercício da profissão. Também, falta de especificação da formação inicial de professores para a educação básica. A Resolução não aborda de maneira específica as diretrizes e requisitos necessários para a formação dos professores que atuarão na educação básica, o que pode levar a lacunas na preparação desses profissionais (Albino; Silva, 2019).

2.2 Formação continuada

Para a elaboração desta seção foi realizada o estado da questão cuja proposta combina dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. Assim, pode-se identificar lacunas de conhecimento, levantar o conhecimento já produzido e indicar prioridades para futuros estudos, ou seja, é uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática.

As etapas que foram necessárias para a construção deste trabalho, são divididas da seguinte maneira: na primeira etapa escolheu-se a temática e

formularam-se a problemática, objetivo geral e também os específicos. Na segunda etapa, realizou-se, o processo de definições do tipo de pesquisa, bem como, as bases de dados a serem utilizadas na busca dos artigos. Na terceira etapa, iniciou-se, o processo relacionado à busca dos artigos nas seguintes bases de dados: Periódicos da CAPES e SCIELO. Para a busca definiu-se e utilizaram-se os seguintes descritores: Formação Continuada Docente; Educação à Distância e Práticas Pedagógicas. Por fim, na quarta etapa, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão dos artigos a serem utilizados na pesquisa.

Como critério de inclusão foi considerado os artigos publicados nos últimos cinco anos, em língua portuguesa, sendo todos trabalhos completos e não resumos ou resumos expandidos. Já como critérios de exclusão consideraram-se os artigos publicados em língua estrangeira, que tenham sido produzidos há mais de cinco anos, que sejam resumos, resumos expandidos, teses ou livros e ser compatível com o objetivo da pesquisa, isso é, contemplar os cenários da formação docente continuada por meio da EAD e implicações na prática pedagógica.

O resultado da busca, a partir do uso dos referidos descritores, dos critérios de inclusão/exclusão, da leitura dos títulos, da leitura dos resumos, estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – Artigos selecionados para a revisão de literatura.

Etapas	Formação continuada docente	EAD	Práticas Pedagógicas	Formação continuada docente AND EAD	Formação continuada docente AND Prática Pedagógica	Formação continuada docente AND EAD AND Prática Pedagógica
Scielo	136	949	871	17	11	0
Crítérios incl/excl.	46	89	75	5	1	0
Leit. Títulos	15	9	8	5	1	0
Leit. Resumos	7	5	4	1	1	0
Leit. completa	4	3	2	0	0	0

Fonte: Autor (2025).

Encontraram-se nos Periódicos da CAPES e SCIELO, 1336 (mil trezentos e trinta e seis) artigos. A partir desses achados aplicaram-se os critérios anteriormente elencados, resultando em cerca de 747 (setecentos e quarenta e sete) artigos. Destes,

a partir da leitura dos resumos e títulos, foram descartados 706 (setecentos e seis) artigos, resultando 41 (quarenta e um), os quais foram lidos integralmente (Tabela 2).

Tabela 2 – Artigos selecionados para a revisão de literatura.

Etapas	Formação continuada docente	EAD	Práticas Pedagógicas	Formação continuada docente AND EAD	Formação continuada docente AND Prática Pedagógica	Formação continuada docente AND EAD AND Prática Pedagógica
CAPES	1200	980	1011	22	19	0
Crítérios incl/excl.	701	682	852	12	11	0
Leit.	180	201	199	8	7	0
Títulos						
Leit.	22	95	34	5	3	0
Resumos						
Leit.						
Completa	8	10	12	2	0	0

Fonte: Autor (2025).

Após todas estas etapas, deu-se a construção inicial da redação dos resultados. Essa construção foi ancorada nas bases teóricas e conceituais dos artigos lidos, bem como, nas interpretações e análises aplicadas, sendo os fichamentos bibliográficos e resumos dos trabalhos, instrumentos de grande utilidade na formulação e confrontação do trabalho. Ressalte-se que a última etapa, deu-se a revisão e organização do estudo que ora se insere.

A formação de professores é uma questão primordial para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Desde a década de 1990, a formação inicial e continuada de professores tem sido objeto de políticas públicas, programas e projetos, com o objetivo de aprimorar a formação dos docentes, sua prática pedagógica e sua inserção na escola e na sociedade. No entanto, apesar dos avanços e dos investimentos em formação de professores, ainda há desafios e lacunas a serem superados na área, como a desvalorização da profissão, a baixa remuneração, a falta de incentivos e de condições adequadas de trabalho, a desarticulação entre a formação inicial e a continuada, a carência de pesquisas e estudos sobre o tema, entre outros.

O modelo clássico de formação de professores, identificado por Candau (2003), caracteriza-se por uma abordagem predominantemente transmissiva e tecnicista, na qual a formação continuada é concebida como um processo de reciclagem ou treinamento. Esse modelo tem sido amplamente adotado nas propostas institucionais,

tanto por universidades e institutos federais quanto pelas redes estatais de ensino, e se fundamenta na ideia de atualização do docente por meio de conhecimentos externos, geralmente conduzidos por especialistas de instituições acadêmicas.

Essa concepção de formação continuada, segundo Candau (2003), tende a enfatizar a aplicação de técnicas e conteúdos previamente definidos, desconsiderando a experiência e os saberes dos próprios professores. Dessa forma, o modelo clássico se distancia de uma perspectiva mais dialógica e crítica, que valorize a construção coletiva do conhecimento e a autonomia docente no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, é possível afirmar:

[...] esse modelo enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como *lócus* de produção do conhecimento onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscam, nas diferentes áreas, o conhecimento. Nessa perspectiva, o *lócus* da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados. [...] (Candau, 2003, p. 139).

Por fim, Nóvoa e Alvim (2021) afirmaram que a profissionalização docente fundamenta-se em duas correntes: primeiramente, fundamentada num conjunto de saberes e técnicas necessárias ao exercício da atividade do professor, atendendo à veemência dos conhecimentos peculiares à profissão, que diretamente, não se limita a aquisições instrumentais; e, em segundo lugar, ao conjunto de regras e de padrões éticos profissionais, que enfatiza a importância de normas, princípios éticos e padrões de conduta que regulam a atuação docente, garantindo a qualidade do ensino e a responsabilidade profissional na educação.

Para Chimentão (2009), a formação continuada de professores:

tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

A formação continuada no Brasil perpassou por alguns momentos até sua “concretização” atual no cenário de formação de educadores no Brasil. De acordo com Alferes e Mainardes (2011), o início das discussões acerca da formação continuada, deu-se a partir da década de 1960, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) promoveu com Instituto de Educação do Rio de

Janeiro, um estudo referente ao aperfeiçoamento de professores, sendo feitas indagações aos docentes sobre a oferta de cursos de aperfeiçoamento.

Conforme os autores supracitados, na década de 1970 a 1980 os avanços tecnológicos propiciaram a qualificação de docentes, sobretudo advindos do governo militar que exigiu recursos humanos mais qualificados. Para Nóvoa (2010, p. 47) os docentes eram “[...] vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais.”

A partir da década de 1990, os professores passaram a ter maior participação na tomada de decisões educacionais no Brasil. Esse período, conhecido como a "década da educação", marcou a transição da formação docente baseada apenas na técnica para uma abordagem que considera aspectos históricos, sociais e culturais.

Com a LDB 9.394 (Brasil, 1996), a formação de professores para a educação básica passou a ser preferencialmente por meio da licenciatura plena, garantindo continuidade no aperfeiçoamento e atualização, vinculados aos planos de carreira (Silva, 2005). Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial para a aprendizagem docente, conforme destaca Maués (2003), ao afirmar que a formação inicial fornece apenas noções gerais, cabendo à formação contínua o aprofundamento e a qualificação profissional ao longo da carreira.

Tendo em vista o breve relato do processo histórico dissertado, se faz necessário destacar alguns conceitos-chaves para o entendimento da formação continuada e a sua importância no processo de formação dos docentes. De acordo com Candau (2014) existem três aspectos no processo de formação continuada de professores: a escola, como *lócus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Neste sentido, a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria e prática).

Para Nóvoa e Alvim (2021), a formação continuada do professor acontece ao longo da vida, nos mais variados aspectos, como algo difuso e multifacetado, criando condições para a atualização e aperfeiçoamento do docente de modo que o professor consiga exercer sua práxis com plena consciência da complexidade que a docência exige.

No que à formação contínua concerne, dever-se-á a mesma desenvolver ao longo da carreira, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de educação permanente e, ainda, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores [...] (Lomba; Faria Filho, 2022).

Desse modo, é pertinente que a formação do projeto ocorra em contextos em que a aplicação na vida docente seja possível. Possibilitando condições de problematização, construção e reconstrução de conhecimentos e alternativas de crescimento profissional e pessoal. Ainda que seja facultado ao professor condições para que sua égide de pesquisador tenha destaque neste interstício formativo. Imbernón (2010) pontua que:

Essa nova epistemologia da prática educativa gera uma nova forma de ver a formação docente, e torna mais complexa a formação do professor. Essa crescente complexidade social formativa faz com que a profissão docente e sua formação também se tornem, ao mesmo tempo, mais complexas, superando o interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, no qual o profissionalismo está ausente, já que o professor se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica. [...] Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. (Imbernón, 2010, p. 151).

Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes, em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também, em relação à produção do conhecimento acadêmico, voltado para o tema. Valente e Vitaliano (2010) apontam duas concepções presentes na formação dos professores do século XXI. A primeira difundiu-se, no Brasil, na década de 1960 e foi denominada de técnica-especialista, por priorizar o domínio e a aplicação dos conteúdos científicos. A segunda chegou ao país na década de 1990, intitulada de formação de professor reflexivo, com base nos pressupostos de Nóvoa e Alvim (2021) e Perrenoud (2015), e postula a formação de um professor, autônomo e capaz de atender às necessidades do cotidiano escolar.

Em relação à legislação, destaca-se como marco jurídico-institucional fundamental, a LDB 9.394 (Brasil, 1996). O objetivo dessa LDB foi iniciar um processo de mudanças, em todos os níveis da educação. Estes foram reorganizados em educação básica – que abarca a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio – e ensino superior. A LDB dedica um capítulo à formação de professores,

assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Também, no artigo 13, a LDB estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam.

Os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

No art. 62, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável, apesar de admitir a formação mínima em curso normal, para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1996). Esta deliberação foi confirmada por meio do Parecer n.º 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, segundo o qual, todo professor concursado que atue em turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo, mesmo quando não frequente curso em nível superior (Brasil, 2003).

Mediante o exposto, perdem os educandos, os educadores e toda a sociedade, pois a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano. Pode-se assim, justificar a formação em nível superior, como uma das medidas essenciais a serem tomadas, para que ocorram mudanças educacionais efetivas. Contudo, deve-se levar em consideração a heterogeneidade socioeconômica do Brasil, em que acabar com o modelo atual de formação de professores, sem planejamento adequado, poderia provocar consequências bastante prejudiciais, para o sistema educacional.

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender, para as novas demandas que a sociedade tecnologicizada e dominada pela inteligência artificial com extrema rapidez na circulação de conhecimento e aprendizagem exige. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas

educacionais voltadas para práticas mais holísticas, adequando a formação de professores às novas exigências educacionais, definindo um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores, de acordo com a realidade do contexto brasileiro (Preti, 1996).

A formação continuada, de acordo com a Resolução nº 02 de 2015, compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, que envolvem atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

Sabe-se que existe uma diversidade de modos de formação continuada, como mostra o esquema abaixo (Figura 1):

Figura 1 – Exemplos de formação continuada de professores



Fonte: Adaptado de Gatti (2008).

A proposta de formação continuada segue os pressupostos da educação permanente, proposta na Conferência dos Ministros da Educação de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1970 (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

Este tipo de formação sofre algumas críticas, pela sua forma de implantação, mas é uma necessidade para o exercício profissão docente, desenvolvendo a ideia

do professor pesquisador, pois suas tentativas, para pesquisar suas práticas, levam à reflexão do ser professor (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010). A conceituação de formação continuada de professores está ligada aos períodos da história, passando de uma simples transmissão de conhecimento para razões ideológicas, políticas e econômicas. Considerando o conhecimento como um processo dinâmico, em permanente (re) construção, a formação continuada de professores se torna uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

Nesse sentido, a formação de professores se constitui uma importante ferramenta para oferecer um espaço educacional, onde todos aprendem. Este tipo de formação pode ser inicial e/ou continuada, conforme estabelece o Decreto nº 8.752/16 que trata sobre a política de formação dos profissionais da educação básica no Brasil (Brasil, 2016).

No levantamento de dados para a construção do estado da questão desta pesquisa, junto as plataformas consultadas para a elaboração desta, foram identificados os trabalhos descritos no Quadro 7, onde consta o nome do periódico, título do trabalho, autor, ano, objetivos e resultados.

Quadro 7 – Formação continuada e modalidades.

Autor	Título	Objetivos	Resultados
Santana; Acendino (2021)	Formação continuada: a oferta de EaD ao efetivo do Corpo de Bombeiros Militar de Mato Grosso.	Analisar a relevância dos cursos da rede EaD/Senasp na capacitação continuada do efetivo do CBMMT.	Os cursos na modalidade EaD são relevantes na formação do CBMMT.
Panicacci Bahia (2015)	Curso de Pedagogia presencial e a distância: uma análise sobre a formação e a atuação de egressos.	Apresenta os resultados de uma pesquisa que se desenvolveu no âmbito de um estágio pós-doutoral e que investigou as dificuldades e/ou facilidades na formação e na atuação profissional de egressos de um mesmo curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância.	As análises apontam que, para estes egressos, a modalidade não importa para a obtenção de uma formação que dê conta de prepará-los adequadamente para o exercício profissional, apesar das críticas percebidas quanto à escolha do curso e, mais ainda, pela modalidade a distância.
Garcia; Buzato; Cássio Riedo; Silva (2017)	Novos letramentos e docência na educação a distância.	Problematiza os diferentes delos de letramento entes nos estudos da guagem para se pensar as ticas sociais na educação perior a distância no Brasil.	O estudo aponta o modelo teórico dos transletramentos como uma referência útil à reflexão sobre e ação de apropriação tecnológica crítica do aparato tecnológico da EAD online, por estar tal modelo inserido em um novo paradigma sociocultural e contribuir para a superação de práticas e concepção com viés instrumentalista, determinista e utilitarista na educação a distância.
Schlünzen Junior (2009)	Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas.	Escrever os caminhos da Educação a Distância (EaD) no Brasil, em um cenário no qual esta modalidade de educação apresenta-se como uma alternativa para atender as necessidades de formação profissional em um país com grandes dimensões geográficas e sérias desigualdades regionais.	A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional que tem o potencial de oferecer soluções para os desafios educacionais do Brasil, desde que seja adotada uma abordagem que assegure a interação, o diálogo e a colaboração entre professores e alunos. Esses elementos são essenciais para definir a natureza da aprendizagem e promover a construção efetiva do conhecimento.
Santos; de Sá (2021)	O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais.	Caracterizar, descrever, analisar, compreender e contrastar como se organizam os programas de formação continuada de professores em tecnologias e mídias digitais (TMDs).	Destaca-se a relevância do protagonismo docente nos processos formativos, evidenciando a necessidade de que essas formações sejam realizadas in loco, na unidade de atuação dos professores. Além disso, é fundamental assegurar o acompanhamento, assessoramento e

			suporte necessários para que os docentes possam efetivamente aplicar na prática os conteúdos trabalhados durante as formações, garantindo, assim, sua eficácia e impacto no contexto educacional.
Massi; Giordan (2014)	Introdução à pesquisa com sequências didáticas na formação continuada online de professores de ciências.	Apresentar a proposta formativa, produzida a partir dos resultados de pesquisa recolhidos da literatura da área, e investigar sua aplicação e seus resultados na formação continuada de professores de Ciências.	A partir dos dados extraídos da produção de cursistas e tutores, constatou-se que o EDITCC obteve uma boa aceitação e foi positivamente avaliado pelos professores. Além disso, o programa contribuiu significativamente para a promoção de um maior entendimento sobre pesquisa, evidenciando sua relevância e impacto no desenvolvimento profissional dos participantes.

Fonte: Autor (2025)

O levantamento mostra como a formação de professores tem acontecido no Brasil nas últimas décadas e como a educação a distância tem fomentado este aumento expressivo no modo pelo qual essa formação é conduzida. É importante destacar a condução desse processo tanto na ótica dos professores que fazem esta formação como dos professores que recebem estas formações nos âmbitos das instituições brasileiras.

A formação continuada de professores é um tema de extrema relevância para a educação nacional, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, surge como um marco regulatório para refletir sobre essa demanda (Brasil, 2020). Ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e criar a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC – Formação Continuada), a resolução busca alinhar a prática docente às exigências contemporâneas da educação, promovendo um processo de desenvolvimento profissional contínuo e articulado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa legislação reforça a importância de uma formação que vá além da atualização técnica, abrangendo também a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o uso de metodologias ativas e o trabalho colaborativo entre pares. Dessa forma, a resolução (Quadro 8) visa não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também valorizar o professor como agente transformador no processo educativo, capaz de responder às complexidades e diversidades do contexto educacional brasileiro (de Gasperi; Martins; Emmel, 2022).

Quadro 8 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

ASPECTO	DESCRIÇÃO
Título	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020
Objeto	- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a BNC – Formação.
Finalidade	- Regular a formação continuada de professores da Educação Básica, visando o desenvolvimento profissional docente e a melhoria da prática pedagógica.
Base legal	- Lei nº 9.394/1996 (LDB); - Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE); - Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e nº 4/2018 (BNCC); - Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC – Formação Inicial).
Competências Profissionais	Três dimensões inter-relacionadas: 1. Conhecimento Profissional; 2. Prática Profissional; 3. Engajamento Profissional.
Princípios Norteadores	- Respeito aos fundamentos da Constituição Federal; - Valorização dos docentes e das instituições de ensino;

	- Colaboração entre entes federados; - Reconhecimento do direito à educação dos alunos.
Políticas de Formação	- Formação continuada como componente essencial da profissionalização docente; - Articulação com a BNCC e BNC – Formação Inicial; - Foco no conhecimento pedagógico, metodologias ativas e trabalho colaborativo.
Cursos e programas	- Cursos de Atualização (mínimo 40 horas); - Cursos de Extensão (carga horária variável); - Cursos de Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas); - Pós-graduação <i>Lato sensu</i> (mínimo 360 horas).
Formação ao longo da vida	- Formação continuada em serviço; - Aprendizagem significativa e contextualizada; - Mentoria e tutoria; - Programas flexíveis e modulados.

BNC – Formação: Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Fonte: Autor (2025).

A Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2020), traz avanços importantes ao estabelecer diretrizes para a formação continuada de professores da Educação Básica, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular. Ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC – Formação Continuada), a legislação busca garantir que os docentes desenvolvam competências profissionais que dialoguem com as aprendizagens essenciais previstas na BNCC. Isso inclui o domínio de conhecimentos pedagógicos, a aplicação de metodologias ativas e o engajamento em práticas colaborativas, reforçando a importância de uma educação mais contextualizada e alinhada às demandas do século XXI. A resolução, portanto, fortalece a ideia de que a formação docente deve ser um processo contínuo e articulado com as diretrizes curriculares nacionais, visando à melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, a implementação dessa legislação enfrenta desafios que podem limitar seu impacto. A BNCC, embora seja um marco importante na padronização curricular, ainda gera debates sobre sua aplicabilidade em contextos diversos, especialmente em regiões com realidades socioeconômicas complexas. A formação continuada proposta pela resolução exige recursos significativos e uma coordenação eficiente entre os entes federados, o que nem sempre é viável em redes de ensino com carências estruturais. Além disso, há o risco de que a formação docente se torne excessivamente técnica, priorizando o cumprimento de normativas em detrimento de uma reflexão crítica sobre o papel do professor e as necessidades reais dos alunos. Portanto, embora a resolução represente um passo importante, sua efetivação

depende de um equilíbrio entre a adesão às diretrizes da BNCC e a flexibilidade para adaptar-se às diferentes realidades educacionais do país (Janz, 2022).

A resolução supramencionada alinhou a formação docente às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), centrada no discurso do desenvolvimento de competências profissionais e a valorização da prática pedagógica. No entanto, em 29 de maio de 2024, a resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024), que buscou corrigir lacunas e atualizar as diretrizes para melhor atender às necessidades contemporâneas da educação. A revogação ocorreu devido a críticas sobre a excessiva prescritividade da formação continuada, que limitava a autonomia dos professores e não considerava suficientemente as diversidades regionais e contextuais. A nova resolução trouxe avanços ao incorporar uma abordagem mais flexível, incentivando a reflexão crítica e a adaptação curricular às realidades locais, além de fortalecer a formação docente como um processo contínuo e colaborativo. Essas mudanças visam garantir uma educação mais inclusiva e equitativa, alinhada aos desafios atuais da educação básica (Branco *et al.*, 2019).

Sabe-se que a formação de professores no Brasil tem se transformado nas últimas décadas, acompanhando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Essa evolução reflete tanto a ampliação do acesso à educação superior quanto a diversificação das modalidades de ensino, especialmente com a ascensão da Educação a Distância (EaD). Este modelo tem desempenhado um papel central no aumento expressivo da formação docente, democratizando o acesso ao conhecimento e expandindo as possibilidades de qualificação profissional, sobretudo em regiões com menor acesso à educação presencial.

É relevante analisar a condução desse processo sob duas perspectivas principais: a dos professores que participam dessas formações e a dos que atuam como formadores nas instituições brasileiras. Do ponto de vista dos docentes em formação, a EaD se apresenta como uma alternativa viável e flexível, que permite conciliar estudos com outras demandas pessoais e profissionais. Contudo, é preciso considerar os desafios enfrentados, como a necessidade de autogerenciamento, o domínio das tecnologias digitais e a qualidade das interações formativas, que são determinantes para a efetividade do aprendizado.

Por outro lado, na ótica dos professores-formadores, surgem questões como a necessidade de adaptação metodológica para o ambiente virtual, a construção de materiais didáticos atrativos e acessíveis, além do acompanhamento contínuo e

personalizado dos estudantes. Esses profissionais desempenham um papel fundamental na mediação pedagógica, que vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo o estímulo à autonomia, à reflexão crítica e ao engajamento dos futuros professores.

Além disso, é imprescindível situar essa discussão no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, que têm impulsionado a EaD como estratégia para suprir a demanda por formação docente em larga escala. No entanto, é necessário garantir que esse crescimento seja acompanhado de critérios rigorosos de qualidade, tanto em termos de estrutura pedagógica quanto de suporte tecnológico e humano.

Portanto, a formação de professores no Brasil, especialmente mediada pela Educação a Distância, configura-se como um campo complexo e dinâmico, repleto de possibilidades, mas também de desafios que exigem análises contínuas e políticas estruturadas para assegurar que o processo formativo atenda às demandas da educação contemporânea, promovendo tanto a capacitação técnica quanto o desenvolvimento humano e ético dos docentes. O Quadro 9 detalha a dinamicidade desta formação.

Quadro 9 – Dinamicidade da formação de professores no Brasil.

Professores que participam da formação (alunos) - especificidades	Formadores (professores) - Perfil	Gestores - motivações
Os cursos são realizados distante do local de trabalho.	Trabalha sem focar a realidade vivenciada pelos professores.	Projetos organizam-se acima da capacidade de apropriação pelos alunos professores.
Envolvem grupos que atuam em diferentes regiões.	As propostas de formação já são anunciadas de antemão.	Redimensionamento conforme a disponibilidade, o tempo e o orçamento.
Escolas e diversificados níveis de ensino.	O tempo proposto para a realização, por vezes, despreza o compartilhamento das experiências.	Distanciamento entre os objetivos dos alunos professores e formadores.
Pluralidade de realidades, expectativas e contexto histórico.	A real busca dos professores ao participarem da formação e as aprendizagens anteriores consolidadas.	Os objetivos dos sistemas de ensino, através das políticas adotadas para este fim, por seus gestores.

Fonte: Gatti (2008).

É possível notar como o modo que é pensado a formação de professores ainda é subjetivo, se caracterizando não como uma ação duradora mas como breves ciclos formativos sem um concatenamento linear e sistematizado, centrado nas demandas da vida prática dos professores.

Desse modo, é importante relatar que a formação continuada, não descarta uma sólida formação inicial, mas se faz importante mencionar que para os docentes que já atuam, essa torna imprescindível, sobretudo pela dinâmica social que a escola e educação perpassam, em suma, com os avanços educacionais e tecnológicos. Para tal, Guietti (2019), esclarece que “[...] a formação docente passa a ser composta de dois âmbitos: a formação inicial, efetivada no ensino superior, e a formação continuada, em serviço”.

Outro aspecto correlacionado a formação docente é a fomentação dessa formação continuada aos educadores, e quando se fala em fomentação, falamos em aspectos correlacionados aos estimuladores para esses docentes. Muitas propostas não lhes oferecem a efetivação desses aprendizados em sala de aula, desvinculando a informação adquirida do conhecimento.

Para mais, é necessário compreender que a formação de professores, segundo Costa, Basso e Oliveira (2019) deve dispor de condições para que eles construam conhecimento sobre as técnicas eletrônicas ou não, que entendam porque e como integrar o as tecnologias da informação e comunicação na sua prática pedagógica sendo capaz de superar barreiras. Nesse sentido, a pesquisa em questão demonstrou que existem diversas contribuições do curso de formação continuada na formação docente desse aluno, sobretudo quando se falar da aplicabilidade de recursos educacionais indispensáveis na atual conjuntura educacional.

Chimentão (2009) pontua que a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois através desta, através de conhecimentos adquiridos e proporcionados pelos programas de formação continuada, é possível a mudança.

Percebe-se que a formação continuada docente tem encontrado campo fértil nas discussões sobre política educacional e com possibilidade dessa formação ser mais intensificada por meio da educação a distância, instituições tem colocado como opções para a formação dos professores, cursos nas plataformas online, facilitando as condições de acesso a esse tipo de qualificação profissional e acadêmica.

Por fim, as principais dificuldades encontradas na formação continuada são as seguintes: cada nova política, projeto ou programa parte da estaca zero, desconsiderando a experiência e o conhecimento acumulados; a formação é tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário); privilegia os aspectos

individuais da formação; não integra um sistema de formação permanente, tais aspectos corroboram para a modalidade a distância também sofrer tal impacto provocando retardos no potencial inclusivo que a formação EaD poderá oferecer para a formação de professores no Brasil. Com isso, as implicações na formação continuada de professores por meio da educação a distância tornam-se laconizadas e restritas a determinadas regiões geográficas (Belloni *et al.*, 2015).

3 GÊNESE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

São muitos os termos e conceitos na literatura especializada que são utilizados para tipificar a educação a distância (EaD). Contudo, o mais conhecido e objetivo é aquele que afirma que a EaD é “[...] qualquer forma de educação em que o professor se encontra fisicamente distante do aluno, mediado por algum tipo de tecnologia” (Cardoso; Sabbatini; Bastos, 2000).

Neste aspecto a EaD se caracteriza como um tipo de educação que envolve todos os níveis de ensino, ou seja abarca todas as divisões destacadas na LBN (Brasil, 1996).

Segundo Moran (2017), a EaD possui como característica principal o uso da tecnologia como meio de aproximação entre o aluno e o professor e em um segundo momento a maior característica é o planejamento de ações por uma organização que assessora os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

O Decreto nº 9.0057 de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017), que regulamenta a educação a distância no Brasil pontua que as questões relacionadas a aproximação do aluno e a separação geográfica do local que o curso acontece e da localidade que o aluno se encontra, caracterizando assim a questão geográfica como determinada na caracterização do ensino a distância:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Faz se necessário entender que a EaD não é puramente sinônimo de tecnologia, visto em nossos dias o termo tecnologia de imediato é assimilado com as mais complexas engrenagens tecnológicas. Contudo, tecnologia deve ser posta como qualquer meio que favoreça a aprendizagem, aqui incluindo tecnologias eletrônicas ou não. Ou seja, um livro impresso é uma tecnologia, assim como um vídeo conferência pelo Meet também é uma espécie de tecnologia.

É preciso entender que não existe tecnologia melhor, apenas mais adequada a uma dada realidade. Por exemplo, em um povoado do Estado do Maranhão onde não

exista telefone e sim correio, o meio mais adequado para o ensino poderia ser o correio, o ensino por correspondência.

Afinal, verificando a epistemologia da palavra tele-educação, ou educação à distância, tele vem do grego que significa longe ou ao longe. Desse modo, pode ser assemelhada ao tipo de ensino que os agentes que compõe o fazer pedagógico estão distantes e conectados por tecnologias compatíveis com as realidades dos mesmos, como destaca Preti (1996):

A EaD é, pois, uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir (...) Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais (Preti, 1996, p. 26).

Segundo Landim (1997), a EaD realiza a junção de tecnologias convencionais e modernas que propiciam estudos individuais ou coletivos, no ambiente de trabalho ou não, por meio de estratégias de acompanhamento e tutoria remota, realizando atividades presenciais, como reuniões dos alunos para estudos e verificação de aprendizagem.

Uma característica marcante do ensino a distância foi a comunicação não direta. No tempo presente mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS), a interlocução direta foi adotada na EaD, videoconferências, bate papos, chamada de vídeo, e com o uso destes recursos cada vez mais acessíveis a educação continua crescendo em termos de qualidade e quantidade (Holmberg, 1985).

Para o bom funcionamento da EaD faz se necessário entender o contexto histórico/geográfico no qual esta modalidade está ancorada, e a forma como é realizado o acompanhamento da engrenagem dos cursos, bem como seu planejamento, tempo e espaço. Pontos relevantes da educação a distância segundo Maia e Matar (2007), a conexão engrenada de planejamento, tempo e espaço.

Com relação a separação no espaço, os alunos não estão fisicamente no mesmo local como acontece no ensino presencial, com isso este afastamento não significa ausência uma vez que a interação do aluno como o professor é possível por

meio das tecnologias que possibilitam a relação professor aluno para dirimir situações relacionadas aos processos de ensino.

Sobre o espaço o ensino EaD apresenta peculiaridades, visto que as atividades são disponibilizadas em ambientes, onde o aluno tem acesso e faz o controle do tempo de acordo com suas necessidades. Nesse sentido, caberá apenas ao estudante direcionar qual parte do dia será dedicada ao estudo, visto que o professor previamente já deixou todo o material gravado e arquivado no ambiente virtual de aprendizagem.

Por fim, o planejamento no ensino a distância é o grande diferencial, por se tratar de uma modalidade que exige autonomia do aluno, dedicação do professor e a mesma aprendizagem que a modalidade presencial o planejamento é indispensável. No geral, as instituições de ensino realizam todo o controle a avaliação da EaD, muitas vezes com uma equipe volumosa de professores formadores, coordenadores e tutores, para assessorar o aluno em tudo que for preciso para que a aprendizagem não seja comprometida ou limitada.

Retomando sobre a gênese da Educação a distância (EaD), tem uma longa história que remonta à antiguidade. No Egito Antigo, a escrita hieroglífica era ensinada aos estudantes em templos e escolas, enquanto na Grécia Antiga, os filósofos como Platão e Aristóteles ensinavam seus alunos através de cartas e outros meios de comunicação. No entanto, foi somente na era moderna que a EaD se tornou uma prática comum e acessível a uma ampla gama de alunos (Litto, 2009).

A origem da EaD moderna pode ser atribuída a um grupo de professores que desenvolveu um método de ensino por correspondência no século XIX. O primeiro exemplo desse método foi criado na Inglaterra em 1840, por um professor chamado Isaac Pitman, que desenvolveu um método de ensino de taquigrafia através de cartas. Esse método se tornou muito popular, e logo outras disciplinas começaram a ser ensinadas através de correspondência (Litto, 2009).

Nos Estados Unidos, o método de ensino por correspondência se desenvolveu no final do século XIX e início do século XX. A Universidade de Chicago foi uma das primeiras instituições a oferecer cursos por correspondência em 1892, seguida pela Universidade de Columbia em 1904. Esses cursos eram oferecidos principalmente para alunos que viviam em áreas rurais ou não podiam frequentar aulas presenciais por outros motivos (Litto, 2009).

Durante a Primeira Guerra Mundial, o método de ensino por correspondência se tornou ainda mais importante, uma vez que muitos soldados precisavam de educação para se preparar para a vida civil após a guerra. O governo americano investiu em programas de educação a distância para ajudar os soldados a se qualificarem para empregos civis.

Na década de 1920, a tecnologia de rádio e televisão permitiu que a EaD se tornasse ainda mais acessível. Em 1921, a Universidade de Wisconsin ofereceu um curso de radiodifusão para alunos de todo o Estado, e em 1932, a Universidade de Iowa ofereceu o primeiro curso universitário a ser transmitido por televisão (Belloni *et al.*, 2015).

Na década de 1960, a EaD começou a se expandir rapidamente com o desenvolvimento de novas tecnologias, como as fitas de áudio e vídeo, bem como a educação por computador. O advento da internet e da World Wide Web no final do século XX abriu novas possibilidades para a EaD, permitindo que os alunos acessassem cursos e materiais de estudo de qualquer lugar do mundo (Litto, 2009).

Dando um salto na história e chegando na América do Sul, a educação a distância surge timidamente no Brasil, quando o Jornal do Brasil, no ano de 1904, oferece um curso de datilografia de modo não presencial (Maia; Mattar, 2007). Desde então, houve uma evolução gradual de cursos vias ondas de rádio, correspondência, até o uso generalizado da internet como meio maciço para a circulação de material e mídias de interesse de alunos e professores.

Contudo, somente no ano de 2005, a educação a distância ganha maior projeção com a promulgação do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro do mesmo ano, que consolidou o artigo 80 da Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996, que preconizava que o poder público deveria incentivar o desenvolvimento e programação do ensino a distância (Brasil, 2005). Nesse aspecto temos o entendimento do que é a educação a distância:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

A expansão da Educação a Distância (EAD) no Brasil, com mais de 4,5 milhões de brasileiros matriculados em 2024, suscitou preocupações sobre a eficácia das tecnologias educacionais. O crescimento dessa modalidade despertou um interesse global na garantia da qualidade dos materiais e tecnologias utilizados (Viana, Aline de Sousa *et al.*, 2024). O avanço tecnológico, impulsionado pela popularização da internet, contribuiu para um aumento expressivo na adesão aos cursos online, evidenciado pelo Censo da Educação Superior (MEC, 2024) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC). Um marco importante foi observado na rede privada de ensino, onde, o número de ingressantes em cursos EAD superou o de estudantes em cursos presenciais, sinalizando uma mudança significativa nos padrões educacionais do país (Souza, 2024).

Nos últimos anos a EaD tem evoluído e conquistando espaço e aceitação social. Parte dessa boa aceitação tem origem no maior acesso a tecnologias digitais que a sociedade brasileira tem assistido nas últimas décadas, com destaque para televisão, celulares computadores, internet entre outros. No entanto, não podemos cair no reducionismo e afirmar que no Brasil todos tem acesso de igual modo a internet e suas benesses; temos um número gigantesco de pessoas que vivem a margem da inclusão social e tecnológica, entre esse tem-se as populações rurais e periferias das grandes áreas metropolitanas (Pimentel; Rocha, 2016).

Ainda sobre conceito da EAD temos o ensino e os processos de aprendizagens com o mesmo rigor que o ensino presencial, cabendo ao aluno comprometimento para que a formação tenha o impacto esperado no que se refere a construção de saberes:

Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disto, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais e organizacionais e administrativos (Moore; Kearsley, 2007, p. 85).

A fixação da EAD, fomentou uma nova demanda, uma vez que as facilidades de acesso a outros níveis de ensino e saberes ocasionado pela internet levou a uma procura mais acentuada de portadores de diplomas de cursos superiores em buscar melhores condições de capacitação entre elas a formação *lato sensu*, uma das mais acessíveis e disponíveis no mercado, com isso cresceu o número de profissionais

investindo na capacitação/formação continuada para melhores condições de concorrência no mundo capitalista (Lessa, 2011).

Diante desse cenário Marin (2002) pontua que reflexões sobre a educação continuada no âmbito da EAD, salientando que a educação como meio de capacitação intelectual e profissional é geradora de mudança na vida das pessoas com impactos diretos na produção de conhecimentos do sujeito detentor desse saber, tornando-se capital humano. Segundo a autora, a educação é vista como um agente de transformação inserido em um contexto político voltado para o futuro, no qual a formação deve possibilitar a participação ativa no futuro a partir das ações do presente. Dessa forma, não se trata apenas da transmissão de conhecimentos científicos, mas também da formação de atitudes quanto ao uso desses conhecimentos.

Nesse sentido, trazer para o cerne da discussão a educação continuada, em sentido bem amplo, é falar da vida humana, porque desde que nascemos somos expostos a uma série de situações de aprendizagens em meio às quais crescemos em todos os sentidos. Segundo Alves e Oliveira (2014), uma parte dessas aprendizagens em relação a seu campo profissional é obtida no dia a dia, na imersão social em que se está, na relação que estabelecemos com outras realidades.

A sociedade no contexto das tecnologias é permeada por informações que se atualiza, a todo instante. O aluno como parte integrante desta sociedade tem acesso a estes dados com muita rapidez. Desse modo, converter informações em conhecimento é um dos grandes desafios diários do professor (Moran, 2017).

O docente como o responsável pela condução do processo formativo, deverá mediar este território com muita maestria no sentido de contextualizar informações, orientando o aluno como pescar neste oceano de informações, conhecimentos úteis para aplicação na vida prática (Freire, 2019).

Segundo Belloni (2015) a educação a distância se configura como oferta de ensino, com uma forma de acesso para aqueles que não puderam frequentar um curso presencial, sendo ele de graduação ou formação posterior. A afirmação de Belloni (2015) reflete um contexto no qual a Educação a Distância (EaD) era vista, predominantemente, como uma alternativa para aqueles que, por diversas razões, não podiam frequentar o ensino presencial. No entanto, essa visão tornou-se limitada diante do avanço tecnológico, das novas metodologias pedagógicas e da expansão do ensino remoto.

Atualmente, a EaD não é apenas um recurso compensatório, mas uma modalidade de ensino consolidada e altamente eficaz. O crescimento das tecnologias digitais, o desenvolvimento de plataformas interativas e a acessibilidade da internet permitiram que a EaD se tornasse uma alternativa viável e de qualidade equivalente ao ensino presencial. Estudos demonstram que, quando bem estruturada, a EaD promove aprendizado significativo, interação entre alunos e professores e desenvolvimento de competências essenciais para o mercado de trabalho (Mill; Veloso, 2021).

Além disso, a pandemia de COVID-19 acelerou ainda mais essa transição, mostrando que o ensino remoto pode ser eficiente e atender às necessidades de diversos públicos, inclusive aqueles que, anteriormente, só consideravam a educação presencial (da Silva, José Augusto Souza Gomes; Coutinho, 2024). O reconhecimento de diplomas e cursos na modalidade a distância por órgãos reguladores e pelo mercado de trabalho também contribui para a legitimação da EaD como uma opção igualmente válida (Silva, 2024).

Ao contrário da visão inicial de Belloni, a Educação a Distância (EaD) não se limita mais a ser apenas uma alternativa para quem não pode frequentar o ensino presencial. Hoje, ela se tornou uma escolha estratégica para muitos estudantes e instituições. Sua principal característica é a capacidade de superar barreiras geográficas e temporais. Com acesso à internet e a orientação de um professor do outro lado da tela, a EaD torna realidade o sonho da formação para milhares de pessoas todos os dias (Couto; Lima, 2007).

3.1 Pós-graduação *Lato sensu* no Brasil

A história dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* no Brasil é marcada por uma trajetória cheia de nuances e transformações, influenciada por mudanças nas políticas educacionais e por decisões regulatórias importantes. Esses programas surgiram impulsionados pela necessidade crescente de profissionais que buscavam se especializar em suas áreas de atuação. Esse movimento ganhou força a partir do Parecer nº 977, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CNE), que reconheceu a importância desses cursos para atender às demandas do mercado e da sociedade (Brasil, 1965). No entanto, essa expansão inicial ocorreu de maneira desorganizada,

sem critérios claros ou mecanismos que garantissem a qualidade dos programas oferecidos.

Diante desse cenário, o CNE assumiu um papel fundamental ao estabelecer diretrizes e normas para regular esses cursos, buscando garantir que eles tivessem credibilidade e estivessem alinhados com as políticas nacionais de educação. Essa intervenção foi importante para estruturar e legitimar a pós-graduação *Lato sensu* no país, criando um ambiente mais seguro e confiável para estudantes e instituições (Ramirez, 2018). Paralelamente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também teve um papel importante nesse processo, especialmente com a implementação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que organizou e fortaleceu o sistema de pós-graduação como um todo (Dotta; Neves, 2015). O PNPG norteou as políticas para esse segmento formativo como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)

PLANO	PERÍODO	DETALHAMENTO
I PNPG	(1975-1979)	Focado na capacitação de docentes universitários, este plano visava suprir a carência de profissionais qualificados para o ensino superior, estabelecendo as bases para a expansão da pós-graduação.
II PNPG	(1982-1985)	Este plano enfatizou a importância da qualidade e do desempenho na pós-graduação, buscando consolidar os programas existentes e aprimorar a formação de pesquisadores.
III PNPG	(1986-1989)	Visou integrar a pesquisa universitária ao setor produtivo, promovendo o desenvolvimento nacional e incentivando a inovação tecnológica.
IV PNPG	(1996-2004)	Este plano trouxe a flexibilização do modelo de pós-graduação, aprimorou o sistema de avaliação e deu ênfase à internacionalização, buscando alinhar a pós-graduação brasileira aos padrões globais.
V PNPG	(2005-2010)	Introduziu o princípio da indução estratégica, combateu as assimetrias regionais e promoveu a formação de redes acadêmico-empresariais, fortalecendo a interação entre a academia e o mercado.
VI PNPG	(2011-2020)	Este plano definiu novas diretrizes para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, enfatizando a necessidade de inovação e desenvolvimento tecnológico.
VII PNPG	PNPG (2024-2028)	Busca incorporar as demandas contemporâneas da sociedade e promover um processo participativo na construção das novas diretrizes para a pós-graduação brasileira.

Fonte: Autor (2025).

É importante destacar que os cursos de pós-graduação no Brasil são classificados em duas modalidades: *Stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *Lato sensu* (especializações e MBAs). Historicamente, os PNPGs têm concentrado suas diretrizes e avaliações na pós-graduação *Stricto sensu*, que é regulamentada e

avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por outro lado, os cursos *Lato sensu* são regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC) e, embora sejam reconhecidos oficialmente, não estão sujeitos ao mesmo sistema de avaliação contínua aplicado aos cursos *Stricto sensu*.

Essa distinção resulta em uma menor ênfase dos PNPGs nos cursos *lato sensu*, que, apesar de sua importância para a qualificação profissional e atendimento a demandas específicas do mercado de trabalho, não têm sido o foco central das políticas de pós-graduação estabelecidas pelos planos nacionais.

A consolidação normativa dos programas *Lato sensu* reflete um esforço contínuo para equilibrar a expansão da educação com a garantia de qualidade. Nesse contexto, o CNE por meio da Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018, estabeleceu diretrizes e normas para a oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, incluindo os de especialização (Brasil, 2018), e busca garantir a qualidade desses programas, promovendo uma regulamentação que visava não apenas organizar os cursos, mas também enfrentar os desafios operacionais apresentados pela diversidade de instituições e propostas pedagógicas (Ramirez, 2018). Essa evolução regulatória trouxe credibilidade à modalidade, ampliando sua aceitação tanto no meio acadêmico quanto no mercado de trabalho. Ainda assim, mesmo com avanços na supervisão e padronização, permanecem lacunas em relação à uniformidade entre os programas, destacando a necessidade de um monitoramento mais rigoroso e de políticas adaptáveis às rápidas transformações do setor educacional (Dotta; Neves, 2015).

Os programas *Lato sensu* desempenham um papel estratégico no desenvolvimento profissional, atuando como uma ponte entre a graduação e a prática no mercado de trabalho. Eles se destacam por sua flexibilidade e orientação prática, aspectos que os tornam especialmente atrativos para profissionais que buscam aprofundar conhecimentos em áreas específicas, como saúde, educação e gestão (Silva Júnior; Abdoral, 2023).

Além disso, esses cursos frequentemente culminam em projetos finais ou aplicações práticas, o que reforça sua relevância para o mercado e contribui para a formação de competências diretamente aplicáveis à realidade profissional (Silva Júnior; Abdoral, 2023). Assim, ao conectar teoria e prática, os programas *Lato sensu* promovem a aprendizagem ao longo da vida, consolidando-se como ferramentas

indispensáveis para a qualificação em setores altamente dinâmicos (Borges; Sarmiento, 2018).

Um aspecto importante que caracteriza a evolução dos programas *Lato sensu* no Brasil é a incorporação de metodologias de ensino inovadoras, como a aprendizagem ativa. Essas abordagens, que incluem resolução de problemas, estudos de caso e projetos colaborativos, têm sido integradas com sucesso aos cursos, promovendo um engajamento mais profundo dos estudantes (Ferreira; Tarichi, 2019). Tal inovação tem se mostrado eficaz em áreas tão diversas quanto marketing e construção civil, evidenciando o compromisso dos programas em alinhar suas práticas pedagógicas às demandas contemporâneas do mercado (Ferreira; Tarichi, 2019). No entanto, a implementação dessas metodologias depende fortemente da capacitação dos docentes e da infraestrutura das instituições, elementos que nem sempre são uniformes entre as diversas instituições que oferecem programas *Lato sensu*.

Apesar das contribuições significativas para o desenvolvimento educacional e profissional no Brasil, os programas *Lato sensu* enfrentam desafios que não podem ser ignorados. Um dos principais problemas é a variabilidade na qualidade entre as instituições, que pode comprometer o valor percebido dessas qualificações no mercado de trabalho (Borges; Sarmiento, 2018). Esse cenário destaca a importância de esforços regulatórios contínuos e medidas de garantia de qualidade que assegurem a consistência entre os programas (Ramirez, 2018).

Além disso, a rápida expansão desses cursos exige que as políticas regulatórias acompanhem as transformações do setor, promovendo ajustes que contemplem tanto as demandas profissionais quanto as inovações pedagógicas (Dotta; Neves, 2015). Assim, enquanto os programas *Lato sensu* continuam a ocupar uma posição estratégica no sistema educacional brasileiro, é imperativo que as iniciativas regulatórias avancem no sentido de fortalecer sua credibilidade e impacto no mercado.

A análise da pós-graduação *Lato sensu* no Brasil evidencia sua relevância enquanto instrumento de qualificação profissional, mas também ressalta os desafios inerentes à sua expansão e regulamentação. A história desses programas é uma narrativa de avanços significativos, mas permeada por lacunas que exigem atenção constante (Ramirez, 2018). Nesse sentido, a garantia de qualidade e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras devem permanecer no centro das discussões

educacionais, assegurando que os programas *Lato sensu* continuem a responder às necessidades de uma sociedade em constante transformação.

3.2 A política institucional de EaD e impactos na formação *Lato Sensu*

A política institucional da Educação a Distância (EaD) no Brasil exerce uma influência significativa na educação *Lato Sensu*, especialmente no contexto do ensino superior. A incorporação da EaD nas políticas públicas tem sido caracterizada por avanços marcantes e desafios estruturais, moldando de forma complexa o cenário educacional. Desde a década de 1990, os marcos legais e políticas públicas buscaram expandir a EaD nas universidades públicas, mas frequentemente careceram de estratégias eficazes de infraestrutura e gerenciamento, o que gerou conflitos e contradições institucionais ao longo desse processo (Mill; Veloso, 2021; Segenreich; Medeiros, 2021). Esse desenvolvimento dialético reflete o esforço contínuo para equilibrar a democratização do acesso à educação com a manutenção da qualidade, destacando o papel estratégico da EaD no Brasil contemporâneo.

O impacto da pandemia da COVID-19 trouxe à tona as fragilidades e as potencialidades da institucionalização da EaD. Durante esse período, a adoção do Ensino Remoto de Emergência (ERT) foi acelerada, evidenciando a importância de infraestruturas digitais preexistentes em instituições como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Schwetz *et al.*, 2021). Contudo, a ausência de uma institucionalização consistente levou a uma série de dificuldades, incluindo o aumento da carga de trabalho docente e o esgotamento dos professores (Segenreich; Medeiros, 2021). Por outro lado, o período também destacou a adaptabilidade da EaD, que conseguiu atender a necessidades urgentes de continuidade educacional, mas expôs disparidades significativas de acesso e qualidade, particularmente em contextos mais vulneráveis. Contudo, é importante destacar que o ensino remoto não se configurou como EaD e que uma coisa não tem relação intrínseca com outra.

As implicações para a educação *Lato sensu* são igualmente complexas e multifacetadas. Programas como o curso de especialização em coordenação pedagógica têm demonstrado que a EaD pode promover práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, incentivando a gestão democrática e a melhoria da formação de professores (Moura; Hardt; Arrias, 2017). Além disso, a transição para modelos híbridos, que integram ensino presencial e a distância, apresenta uma

oportunidade para enriquecer a experiência educacional, promovendo um equilíbrio entre flexibilidade e engajamento mais próximo (Mill; Veloso, 2021). No entanto, essa rápida transformação também ressaltou desigualdades estruturais, questionando a sustentabilidade de tais modelos no longo prazo e reforçando a necessidade de uma abordagem integrada que priorize tanto a qualidade quanto a equidade no desenvolvimento das políticas educacionais (Viana; Franqueira; Lôbo, 2024).

A acessibilidade e a flexibilidade proporcionadas pela EaD têm se mostrado fundamentais para atender profissionais que buscam especialização, especialmente em áreas remotas. A possibilidade de participar de cursos sem as restrições impostas pelas salas de aula tradicionais permitiu um desenvolvimento profissional contínuo, particularmente em setores como saúde e educação, onde as demandas por qualificação constante são altas (Grossi *et al.*, 2017). Além disso, a EaD atende a indivíduos com rotinas intensas e disponibilidade de tempo limitada, viabilizando a melhoria de serviços e a capacitação de profissionais de forma descentralizada (Grossi *et al.*, 2017).

Apesar dessas vantagens, a EaD enfrenta desafios importantes, como altas taxas de evasão escolar. Estudos indicam que, em determinados cursos de pós-graduação, essas taxas podem ultrapassar 40%, impulsionadas tanto por fatores externos, como restrições de tempo, quanto por fatores internos, como a complexidade dos conteúdos e métodos de ensino inadequados (Silva; Passos; Nobre, 2019). Esses dados sugerem que as instituições precisam adotar estratégias específicas para mitigar a evasão, incluindo suporte técnico e pedagógico, além de uma maior flexibilidade curricular, a fim de otimizar os recursos e assegurar a retenção dos estudantes (Silva; Passos; Nobre, 2019).

As metodologias de ensino na EaD também desempenham um papel determinante no aprimoramento da experiência educacional. Pesquisas destacam a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para melhorar o engajamento e a retenção de conhecimento, especialmente em áreas como ciências da saúde, onde a formação *Lato sensu* exige abordagens práticas e aplicadas. A integração de metodologias colaborativas e interativas, que promovem o diálogo e a aplicação prática do conhecimento, pode contribuir significativamente para elevar a qualidade da educação e a eficácia da prática profissional (Moura; Hardt; Arrias, 2017).

Por fim, enquanto a educação a distância apresenta oportunidades significativas para o crescimento profissional e a democratização do acesso ao ensino

superior, ela também traz à tona preocupações com a qualidade das formações e a eficácia das metodologias utilizadas. Assim, a avaliação e a adaptação contínuas são essenciais para garantir que a EaD atenda às expectativas de flexibilidade e acessibilidade, sem comprometer a consistência e o impacto da formação oferecida. Diante disso, o desafio permanece em alinhar políticas institucionais, infraestrutura e práticas pedagógicas, a fim de consolidar a EaD como uma modalidade consistente, inclusiva e sustentável no cenário educacional brasileiro.

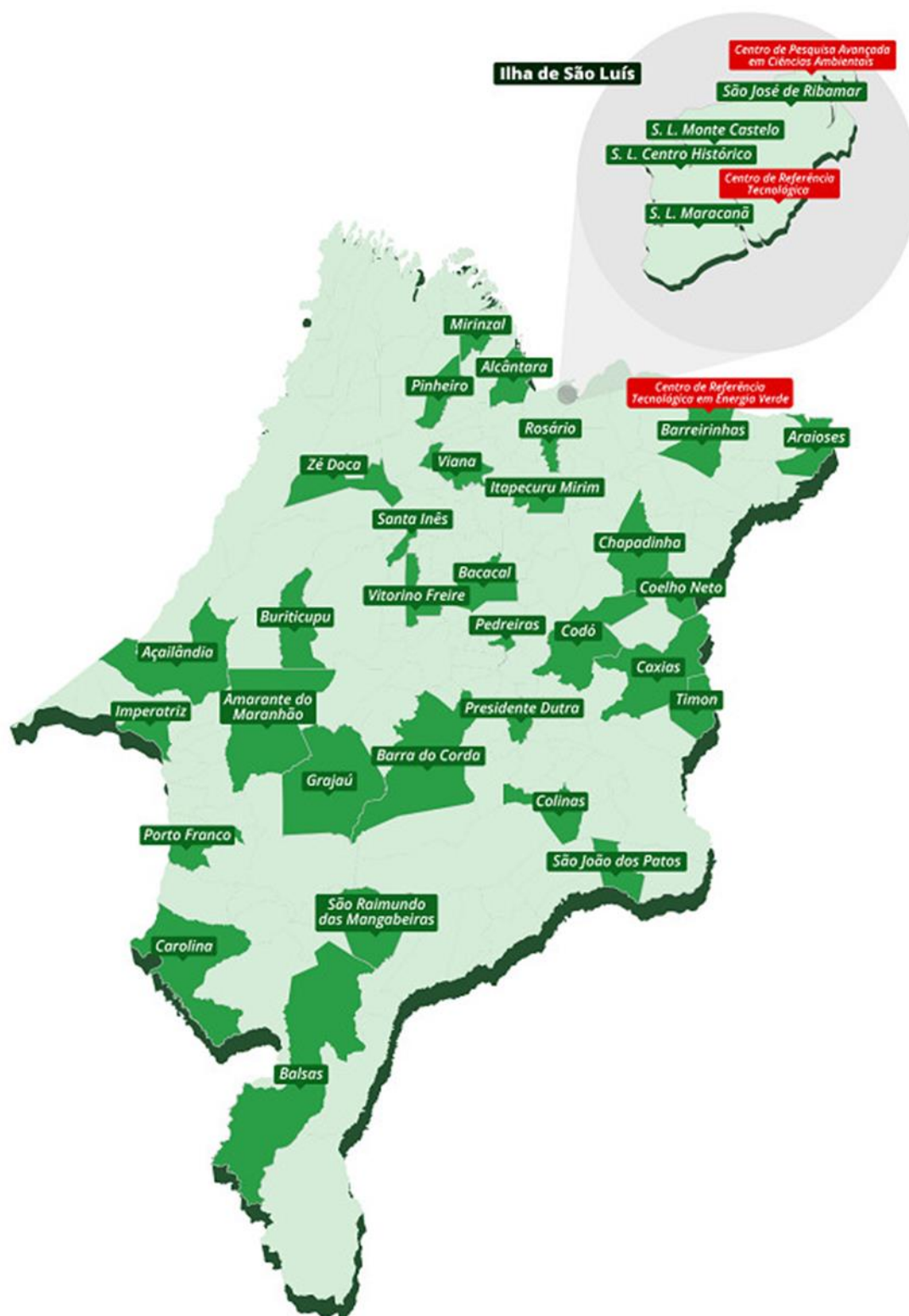
4 DA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO

O Instituto Federal do Maranhão (IFMA), consolidado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representa uma das principais instituições de ensino técnico e tecnológico no Brasil, com uma trajetória que remonta ao início do século XX. Sua história começa com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas em 1909 pelo governo de Nilo Peçanha, com o objetivo de oferecer educação profissional às classes economicamente desfavorecidas. A instalação da unidade maranhense ocorreu em São Luís, em 16 de janeiro de 1910, marcando o início de uma trajetória de desenvolvimento voltada para a formação técnica e a inclusão social (Instituto Federal do Maranhão, 2021).

As transformações educacionais no Brasil ao longo do século XX impactaram significativamente a evolução da instituição. Em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi renomeada como Liceu Industrial de São Luís, refletindo o crescente foco na educação voltada ao setor industrial. Posteriormente, em 1942, o Liceu passou a se chamar Escola Técnica Federal de São Luís, acompanhando as demandas da política de substituição de importações e a necessidade de qualificar profissionais para o emergente setor industrial (Instituto Federal do Maranhão, 2021).

O processo de modernização e expansão continuou em 1965, quando a instituição foi renomeada como Escola Técnica Federal do Maranhão. Em 1989, a instituição alcançou um novo patamar ao ser transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), ampliando sua missão educacional ao oferecer cursos de graduação e pós-graduação. Essa transformação foi acompanhada pela criação de unidades descentralizadas, como a Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz (UNED), fortalecendo a presença da instituição em diferentes regiões do estado (Instituto Federal do Maranhão, 2021). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) atualmente apresenta 35 campi, 3 Centros de Referência Educacional, 1 Centro de Referência em Ciências Ambientais e 1 Centro de Referência Tecnológica (CERTEC), como observamos na Figura 2 (Instituto Federal do Maranhão, 2025).

Figura 2 – Distribuição campi IFMA.



Fonte: Instituto Federal do Maranhão (2025).

A necessidade de reorganizar e integrar o sistema de ensino técnico e tecnológico levou, em 2008, à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No Maranhão, o IFMA foi formado pela integração do CEFET-MA e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. Essas unidades passaram a compor os campi São Luís-Monte Castelo, Imperatriz, Codó, São Luís – Maracanã e São Raimundo das Mangabeiras, marcando uma nova etapa de expansão e consolidação da instituição (Instituto Federal do Maranhão, 2021).

O Instituto Federal do Maranhão é amplamente reconhecido pela sociedade maranhense pela excelência de seus cursos presenciais, que abrangem desde o ensino médio até a pós-graduação. Sua atuação na formação técnica, tecnológica e acadêmica, aliada à integração entre ensino, pesquisa e extensão, consolida-o como uma instituição de referência no estado. Estudar no IFMA é motivo de orgulho, não apenas pela qualidade do ensino, mas também pelo compromisso com o desenvolvimento socioeconômico e a transformação da realidade local, preparando cidadãos críticos e capacitados para os desafios do mercado e da sociedade.

No âmbito da educação distância o IFMA também tem expertise, atuando com cursos que contemplam todos os níveis de ensino. Para gerir as demandas relacionadas a EaD foi criado o Centro de Referência Tecnológica (Certec), que desempenha um papel estratégico no desenvolvimento e na ampliação da educação a distância (EaD) e no uso de tecnologias educacionais dentro da instituição. Subordinado à Reitoria do IFMA, o Certec tem como objetivo primordial oferecer suporte didático-pedagógico e tecnológico, não apenas para as unidades de ensino e administrativas do IFMA, mas também para instituições externas que estabeleçam parcerias com o instituto. Legalmente amparado pela Portaria nº 1.291 de 30 de dezembro de 2013 do Ministério da Educação, o Certec opera como uma unidade de referência para a implementação de planos, programas e projetos que fortalecem a educação profissional e tecnológica (Instituto Federal do Maranhão, 2018).

A atuação do Certec abrange uma ampla gama de atividades que vão desde o planejamento e acompanhamento de cursos de diferentes níveis e modalidades, até a oferta de formação continuada para servidores docentes e técnicos administrativos. Com base em referenciais teóricos e práticos, o centro promove a capacitação de professores para a utilização de recursos midiáticos digitais, garantindo o desenvolvimento de competências necessárias para uma prática pedagógica

contemporânea e tecnológica. Além disso, o Certec tem sido fundamental na coordenação de componentes curriculares híbridos, fortalecendo a integração entre ensino presencial e a distância, uma abordagem alinhada com as tendências educacionais modernas (Instituto Federal do Maranhão, 2018).

A criação do Certec reflete as diretrizes estabelecidas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) 204-2018 e 2019-2023 do IFMA, que define a instituição como uma entidade pluricurricular, multicampi e especializada em educação profissional e tecnológica. Essa missão está em consonância com as políticas públicas implementadas desde 2008, como a Lei nº 11.741 e a Lei nº 11.892, que redefiniram a estrutura e o alcance dos Institutos Federais. Nesse contexto, o Certec se posiciona como uma unidade central para a operacionalização dessas políticas, promovendo a interiorização e expansão da educação no Maranhão, além de contribuir para a internacionalização da oferta de cursos (Instituto Federal do Maranhão, 2018).

As atribuições do Certec destacam sua relevância para o fortalecimento da EaD no IFMA. Entre suas competências, está a promoção da integração sistêmica com os campi, a assessoria na construção de políticas educacionais relacionadas à EaD e ao uso de tecnologias, e a melhoria da qualidade da educação básica, técnica e tecnológica por meio de práticas inovadoras. O centro também desempenha um papel essencial na avaliação de infraestrutura para polos de apoio presencial e na coordenação de estudos de viabilidade para novos cursos, consolidando-se como uma unidade estratégica para a expansão da atuação do IFMA (Instituto Federal do Maranhão, 2018).

Os objetivos do Certec refletem sua amplitude de atuação, incluindo o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o apoio ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a ampliação de vagas em cursos existentes e a realização de convênios com instituições nacionais e internacionais. Essas iniciativas reforçam a importância do Certec como um mediador entre as necessidades locais de formação e as políticas nacionais de educação profissional (Instituto Federal do Maranhão, 2018).

Em suma, o Certec contribui significativamente para o alcance da missão e dos valores institucionais do IFMA, promovendo uma educação comprometida com a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável. Sua atuação fortalece não apenas a implementação de políticas educacionais, mas também a integração entre os

diversos campi e pró-reitorias do instituto, consolidando o IFMA como uma referência em ensino, pesquisa e extensão, tanto no âmbito regional quanto nacional (Instituto Federal do Maranhão, 2018).

Por sua vez, a Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PRENAE) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) desempenha um papel central na organização e supervisão das atividades de ensino e assistência estudantil em toda a instituição. Com a missão de articular ensino, pesquisa e extensão, a PRENAE busca assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma educação de qualidade alinhada às diretrizes institucionais e às demandas sociais contemporâneas (Instituto Federal do Maranhão, 2024a).

Entre as suas principais atribuições, destaca-se a formulação e implementação de políticas educacionais que promovam a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Essas políticas são desenvolvidas em consonância com os valores institucionais do IFMA, como ética, inclusão social, gestão democrática e inovação, refletindo o compromisso da pró-reitoria com a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável. Além disso, a PRENAE coordena programas e projetos que buscam fortalecer os cursos e inovar práticas pedagógicas, promovendo uma formação continuada e atualizada para docentes e discentes (Instituto Federal do Maranhão, 2024a).

Outro eixo fundamental da atuação da PRENAE é a assistência estudantil, que visa garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no ambiente educacional. Por meio de ações direcionadas ao apoio socioeconômico, saúde, cultura e esporte, a pró-reitoria contribui para reduzir desigualdades e assegurar que todos os alunos tenham condições de aproveitar plenamente as oportunidades de formação oferecidas pelo IFMA. Essa abordagem integrada reflete o compromisso da instituição com a inclusão e a democratização do acesso à educação (Instituto Federal do Maranhão, 2024a).

A formação continuada de professores também ocupa lugar de destaque entre as ações da PRENAE, que promove programas e iniciativas voltados à capacitação docente. Essas formações têm como objetivo principal o aprimoramento das práticas pedagógicas, garantindo que os educadores estejam preparados para lidar com os desafios contemporâneos do ensino, incluindo a integração de tecnologias educacionais e o desenvolvimento de metodologias ativas (Instituto Federal do Maranhão, 2024a).

Por fim, a atuação da PRENAE reforça o papel do IFMA como uma instituição comprometida com a excelência acadêmica e a transformação social. Ao alinhar suas iniciativas aos valores institucionais e às demandas do cenário educacional, a pró-reitoria contribui para a consolidação do IFMA como referência em ensino, pesquisa e extensão, tanto no âmbito regional quanto nacional (Instituto Federal do Maranhão, 2024a).

Destaca-se também o Departamento de Educação a Distância do Campus São Luís Monte Castelo (DEaD-MTC) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) foi criado com o objetivo de coordenar e expandir a oferta de cursos e programas de educação a distância, inicialmente com a implantação dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Informática em 2009 e 2010. A partir de 2017, o DEaD-MTC começou a desempenhar funções mais amplas, incluindo a coordenação dos cursos EaD, a criação de novos cursos e polos, a implementação de políticas educacionais e o apoio aos projetos pedagógicos (Instituto Federal do Maranhão, 2024b).

A DEAD-MTC tem se expandido com a oferta de cursos de pós-graduação e extensão, como os cursos em Geoprocessamento, Formação Pedagógica, e Ensino de Matemática, além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e parcerias com outros campi e instituições externas. A gestão da EaD no campus busca alinhar os cursos às diretrizes curriculares nacionais e à legislação pertinente, com foco na formação de professores, no acompanhamento da aprendizagem e na articulação com as necessidades de mercado (Instituto Federal do Maranhão, 2024b).

Além disso, o DEaD-MTC tem trabalhado em estreita colaboração com o Centro de Referência em Tecnologias Educacionais (CERTEC) para garantir a qualidade dos cursos oferecidos, desenvolvendo, implementando e supervisionando as ações de EaD no IFMA.

Atualmente, o DEaD-MTC oferece cursos de Licenciatura em Química, com previsão de novas turmas e a implementação de novos programas de pós-graduação, como a pós-graduação em Ensino de Química para 2025. A continuidade da expansão da oferta de cursos e a formação de docentes e alunos seguem como prioridades do departamento.

Destaca-se também no IFMA os campi que atuam com Educação a Distância (EaD): São Luís – Maracanã, São Raimundo das Mangabeiras, São João dos Patos, Carolina, Timon, Caxias e Pedreiras. Esses campi possuem Núcleos de Educação a

Distância (NEADs) já consolidados, com infraestrutura e equipes e para a execução de cursos em diversos polos espalhados pelo estado do Maranhão.

A trajetória histórica e a atuação contemporânea do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) evidenciam seu compromisso com a formação educacional de excelência e a transformação social, alicerçado em valores como ética, inclusão e inovação. Desde suas origens como Escola de Aprendizizes Artífices, a instituição evoluiu significativamente, adaptando-se às demandas históricas e sociais, e consolidando-se como uma referência em educação profissional, técnica e tecnológica (Instituto Federal do Maranhão, 2024b).

Portanto, a relação entre o Centro de Referência Tecnológica (Certec), a Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PRENAE) e o Departamento de Educação a Distância do Campus São Luís Monte Castelo (DEaD-MTC), bem como os núcleos de EaD dos campi citados, refletem a complexidade e a interdependência das ações voltadas para o fortalecimento da educação a distância no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Enquanto o Certec atua como o núcleo estratégico e normativo para a implementação de políticas educacionais e tecnológicas, promovendo integração e garantindo a expansão e a qualidade da EaD, a PRENAE desempenha um papel central na articulação das iniciativas de ensino, assistência estudantil e formação continuada. Complementarmente, o DEaD-MTC concretiza essas diretrizes em nível local, gerindo a oferta de cursos e programas de formação e desenvolvendo projetos pedagógicos que dialogam diretamente com as demandas regionais e as orientações institucionais.

Essa sinergia institucional, embora promissora, enfrenta desafios que exigem maior integração e coordenação entre as esferas estratégicas e operacionais. A interação entre o Certec e o DEaD-MTC, por exemplo, destaca o alinhamento necessário para assegurar que as políticas e práticas estejam conectadas às realidades locais, enquanto a atuação da PRENAE reforça a necessidade de uma visão ampla que contemple o desenvolvimento integral dos estudantes e o aprimoramento constante dos docentes. Assim, o sucesso das iniciativas depende de um equilíbrio entre planejamento estratégico e execução local, permitindo ao IFMA consolidar sua missão de inclusão, inovação e excelência educacional no Maranhão e além.

5 METODOLOGIA

Elaborar uma proposta de pesquisa que busque responder a uma problemática específica é uma tarefa complexa, que envolve uma variedade de abordagens teóricas, metodológicas e procedimentais. No contexto da presente proposta de tese, que se enquadra na área da educação e se conecta com a Educação a Distância (EAD) tanto em termos teóricos quanto empíricos, é necessário utilizar ferramentas analíticas apropriadas para investigar o papel do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) na formação de profissionais por meio de cursos lato-sensu. Esse processo metodológico envolve a seleção de uma estrutura teórica coerente e relevante para o objeto de estudo, além de técnicas e procedimentos específicos que permitam a coleta, análise e interpretação de dados relevantes para a pesquisa.

5.1 Desenho do estudo

Trata-se de uma pesquisa de análise documental, exploratória, quanti-qualitativa, com entrevista semiestruturadas, desenvolvida entre maio de 2021 a abril de 2025.

5.2 Local

O lócus da pesquisa se constituiu nos campi do IFMA onde há cursos *Lato sensu* e que possam fazer adesão à proposta de pesquisa, mediante o esclarecimento dos objetivos e dos procedimentos metodológicos a serem adotados.

A instituição oferece cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, além de projetos de pesquisa e extensão que buscam atender às demandas regionais. Sua origem é vinculada às escolas técnicas federais, criadas a partir da década de 1950 no Brasil. Com a expansão do sistema de educação profissionalizante, em 2008, foi instituído o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008).

5.3 Etapas da pesquisa

A análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), constitui-se como uma metodologia sistemática e estruturada em três momentos interdependentes: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento e a interpretação dos dados. Essas fases não ocorrem de maneira estanque, mas articulam-se continuamente, exigindo do pesquisador um compromisso rigoroso com cada etapa para assegurar a consistência e a validade dos resultados. A realização desordenada ou superficial dessas fases pode comprometer a integridade da análise e gerar inferências frágeis ou equivocadas. Assim, o percurso metodológico requer disciplina investigativa e respeito à lógica interna do processo de codificação e categorização.

No presente estudo, a Análise de Conteúdo foi utilizada para examinar os dados obtidos em duas etapas principais da pesquisa. A primeira etapa compreendeu uma análise documental criteriosa, na qual foram selecionados e avaliados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Esses documentos, prorrogados por meio da Resolução nº 67, de 18 de outubro de 2024, com vigência até o ano de 2025, constituem referências estruturantes da política institucional e nortearam o delineamento da oferta formativa da instituição, especialmente na modalidade de Educação a Distância (EaD). Também foram incluídos na triagem os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das unidades acadêmicas que ofertam cursos superiores e de pós-graduação lato sensu em EaD nos diversos campi do IFMA, distribuídos pelo estado do Maranhão. A análise desses documentos visou compreender as diretrizes pedagógicas e estratégicas que embasam a implementação dos cursos e a atuação da instituição na modalidade EaD.

A segunda etapa da pesquisa envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos-chave, como coordenadores, gestores e docentes envolvidos diretamente na oferta de cursos lato sensu a distância. As entrevistas foram examinadas com base nos procedimentos da Análise de Conteúdo, tendo como foco transformar o discurso dos participantes, inicialmente disperso e bruto, em dados sistematizados e interpretáveis. Esse processo se desenvolveu a partir de três momentos centrais: a organização preliminar (pré-análise), a codificação e categorização dos dados (exploração do material) e, por fim, a inferência e interpretação dos resultados.

Durante a pré-análise, foram realizadas leituras flutuantes dos depoimentos, com o intuito de identificar temas recorrentes, delimitar o corpus e reformular as hipóteses orientadoras da investigação. Em seguida, na fase de exploração do material, os conteúdos foram fragmentados em unidades de registro e posteriormente agrupados em categorias temáticas, construídas com base nos referenciais teóricos adotados e nas questões da pesquisa. Essa etapa permitiu identificar padrões de sentido e organizar os dados de maneira lógica e significativa. Conforme destaca Bardin (2016), esse movimento é essencial para captar os elementos estruturantes dos discursos e reconhecer as regularidades e variações presentes nos relatos.

Por fim, a etapa de tratamento dos resultados foi dedicada à elaboração de inferências e interpretações a partir das categorias construídas. Essa fase demandou um olhar crítico e reflexivo sobre os achados, relacionando-os com os objetivos da pesquisa e com o contexto institucional investigado. A inferência, nesse caso, consistiu em atribuir sentidos aos conteúdos expressos nos dados empíricos, sustentando-se em vínculos lógicos com proposições previamente estabelecidas no campo teórico. Trata-se, portanto, de um momento analítico e interpretativo que articula razão e sensibilidade, objetividade e compreensão.

Cabe destacar que o êxito desse percurso depende fortemente da consistência metodológica entre as fases, da clareza na definição das categorias analíticas e da transparência no processo de codificação. A utilização da Análise de Conteúdo, neste estudo, não apenas permitiu o tratamento sistemático de materiais qualitativos complexos, mas também contribuiu para ampliar a compreensão das práticas, desafios e potencialidades da EaD no contexto do IFMA. As dimensões da codificação e categorização revelaram-se fundamentais para interpretar as percepções dos sujeitos e os documentos institucionais com profundidade e coerência.

5.4 Participantes das entrevistas

Foram convidados a participar da pesquisa 21 servidores do IFMA, dentre diretores gerais de campus, diretoria/coordenadoria geral da EaD e pró-reitoria de

ensino. A opção por esses justifica-se por entender que esses servidores possuem maior vivência na intencionalidade de oferecer os cursos.

Foram incluídos servidores efetivos do IFMA, de ambos os sexos, com formação em educação, lotado em um dos campi e com pelo menos seis meses de atuação.

Foram excluídos aqueles afastado das atividades profissionais/acadêmicas no IFMA durante o período da pesquisa e os que não puderam participar do estudo.

5.5 Coleta de dados e instrumentos

5.5.1 Análise documental

Dos PDI e PPI foram coletadas informações da Política de Educação a Distância, Metodologias e Tecnologias Adotadas, Infraestrutura de Apoio e Oferta de Cursos e Programas.

Em relação aos PCCs, foram coletadas informações sobre Polo ou cidade, duração do cursos (meses), objetivos, métodos de avaliação, formação necessária dos docentes e se estavam em conformidade com as Políticas Institucionais.

5.5.2 Análise das entrevistas

As entrevistas, após a seleção dos participantes, foram realizadas por meio de perguntas semiestruturadas (APÊNDICE A), no melhor horário que os participantes se prontificarem, podendo ocorrer inclusive em qualquer turno. Na abordagem inicial com os participantes, que aceitaram participar da pesquisa, foi agendada uma reunião, para explicações sobre a pesquisa, seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios. Foi de imediato agendado um horário para aplicação do instrumento de coleta de informações, preferencialmente no próprio local de trabalho. Informamos também que a entrevista poderia ocorrer em outro local se assim, os participantes sugerissem.

Inicialmente, a entrevista foi estruturada em nove questões, contudo, durante a aplicação, verificou-se que as questões 3 e 8 apresentavam sobreposição em relação ao objeto investigado. Para otimizar o processo e evitar redundâncias, essas questões foram integradas, resultando em uma dinâmica mais eficiente e objetiva na coleta de dados. Essa adaptação reforça a flexibilidade da metodologia aplicada, contribuindo

para a obtenção de informações relevantes e organizadas, alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Ressalta-se que a intervenção do pesquisador, foi a mínima possível para não induzir o participante às respostas, que porventura venham ser proferidas por influência do pesquisador. Essa medida garantiu a imparcialidade do pesquisador na condução das entrevistas.

5.6 Aspectos éticos

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão por meio do CAEE: 62561822.1.0000.8007 e Parecer Nº 5.901.109, (ANEXO A) a pesquisa foi realizada de acordo com a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo território nacional (BRASIL, 2012).

O consentimento foi obtido por escrito de todos os participantes por meio do TCLE (APÊNDICE B). Este termo garantiu a confidencialidade das informações coletadas, assegurando que os dados somente seriam utilizadas na divulgação desta pesquisa e, teve como objetivo, esclarecer e proteger os participantes da pesquisa, assegurando o seu bem-estar.

5.7 Tratamento de dados

Os dados foram tabulados no Microsoft Office Excel® (versão 2019) (Redmond, WA, EUA). Os resultados da Análise documental foram apresentados em forma de quadros e descritos de forma narrativa, da mesma forma, os dados das entrevistas realizadas. A apresentação de dados quantitativos foi realizada em frequência absoluta (n) e relativa (%).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, apresenta-se a análise de dois Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e dois Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) que tratam a integração entre ensino presencial e a distância, do IFMA.

Em seguida, são analisados 10 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cursos EaD da instituição.

E por fim, são apresentadas as percepções e visões de 18 gestores de campus, no que tange aos aspectos à temática Educação a Distância (EaD) e formação continuada, com enfoque na experiência do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

6.1 Análise de Conteúdo PPI e PDIs

Foram analisados os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 e 2019-2023 e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2014-2018 e 2019-2023. Durante análise documental foram delineados blocos temáticos para direcionar a apresentação dos resultados, seguidos dos resultados de cada documento analisado, considerando as questões sobre a Política de Educação a Distância do curso, Metodologias e Tecnologias Adotadas, Infraestrutura de Apoio e Oferta de Cursos e Programas (Quadro 11).

Quadro 11 – Blocos temáticos para a análise de Conteúdo PPI e PDIs.

Bloco	PDI 2014-2018	PDI 2019-2023	PPI 2014-2018	PPI 2019-2023
Política de Educação a Distância	A EaD no IFMA é entendida como uma estratégia para democratizar o acesso à educação. Políticas voltadas à EaD são coordenadas pela DEaD. A expansão e fortalecimento das atividades de EaD estão centradas em parcerias com estados, municípios, e	A política de EaD do IFMA se consolida com base nos modelos da UAB, ampliando o acesso à educação superior. O IFMA promove a expansão e interiorização da oferta de EaD, utilizando TDICs e ambientes virtuais de aprendizagem.	A EaD no IFMA é uma estratégia para democratizar o acesso ao conhecimento, utilizando tecnologias da informação e comunicação. Incluem a expansão da modalidade, parcerias com entidades públicas e privadas, formação e capacitação de profissionais,	A ampliação da oferta EaD como uma estratégia de democratização do acesso à educação. A mediação pedagógica é feita por meio de TDICs e equipes multidisciplinares. Fortalecimento da EaD como componente essencial no ensino, pesquisa e extensão.

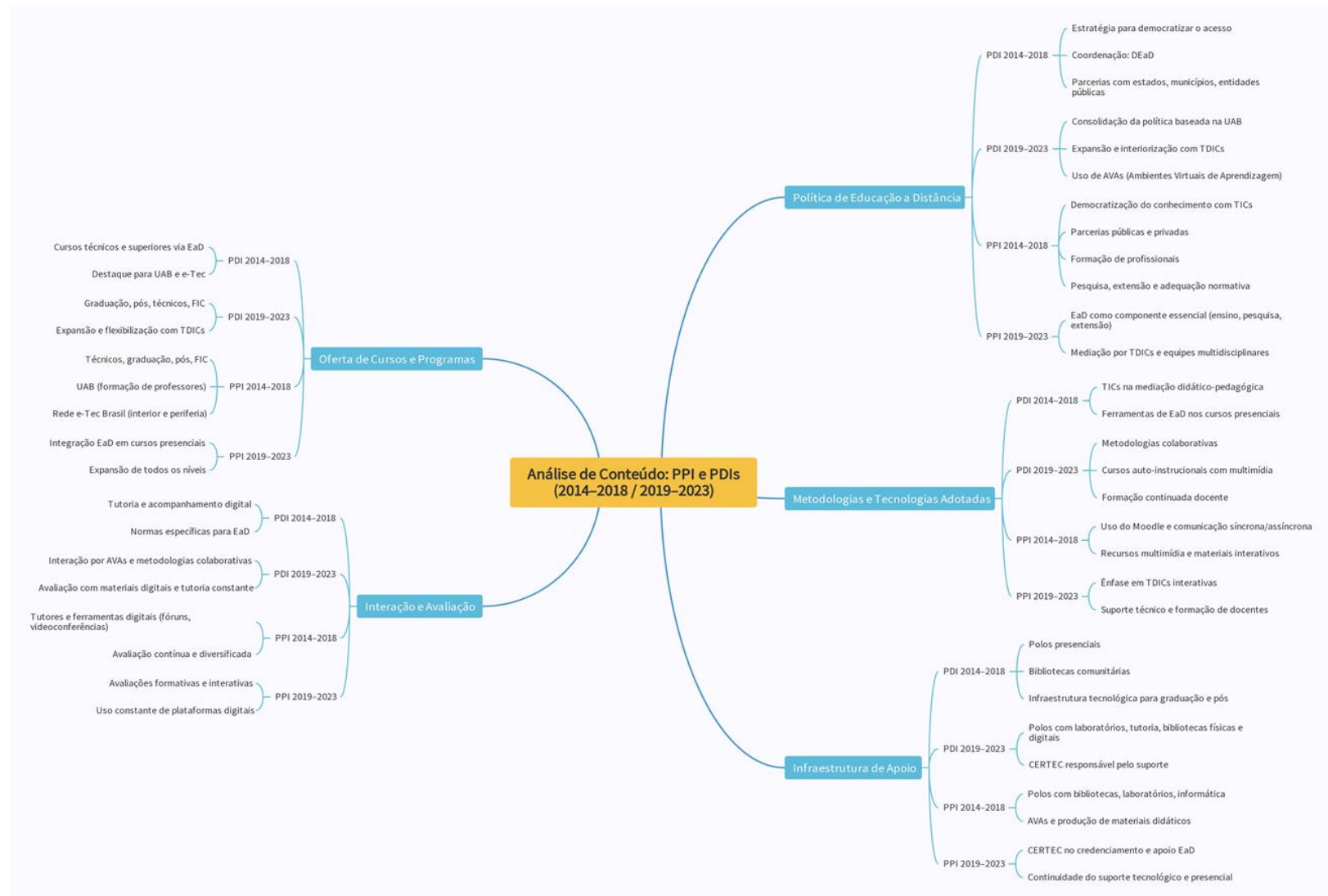
	entidades públicas.		desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, e adequação das normas acadêmicas para garantir igualdade entre modalidades presencial e a distância.	
Metodologias e Tecnologias Adotadas	Uso de TICs para mediação didático-pedagógica. Integração de ferramentas de EaD nos cursos presenciais.	Metodologias colaborativas, uso de ambientes virtuais de aprendizagem, cursos auto-instrucionais com ferramentas multimídia, e formação continuada de docentes para atuação com tecnologias educacionais.	As tecnologias incluem ambientes virtuais de aprendizagem (como o Moodle), ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas (fóruns, chats, videoconferências), recursos multimídia (vídeos, animações, materiais interativos) e plataformas digitais para gestão de cursos.	Utilização das TDIC, com ênfase na mediação pedagógica e uso de materiais didáticos interativos. Formação continuada de docentes e suporte técnico para EaD.
Infraestrutura de Apoio	Polos de apoio presenciais e infraestrutura tecnológica garantida para oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Bibliotecas comunitárias acessíveis.	Polos de apoio presencial com laboratórios, salas de tutoria, bibliotecas físicas e digitais, e suporte técnico para alunos e professores. O CERTEC é responsável pelo apoio e credenciamento de polos.	A infraestrutura de apoio inclui polos de apoio presencial com laboratórios, bibliotecas e salas de informática, além de ambientes virtuais de aprendizagem. Também há equipamentos e recursos tecnológicos para produção de materiais didáticos e suporte técnico e pedagógico para estudantes e professores.	Polos de apoio presencial com laboratórios e bibliotecas, além de suporte tecnológico por meio do CERTEC para credenciamento e acompanhamento dos polos EaD.
Oferta de Cursos e Programas	Cursos na modalidade EaD para formação técnica e superior, com destaque para a UAB e e-Tec.	Cursos de graduação, pós-graduação, técnicos e FIC com previsão de expansão para o período do PDI. Uso de ferramentas digitais e TDICs para flexibilizar o	Cursos técnicos de nível médio, graduação, pós-graduação, FIC, além de programas como a UAB, voltada para a formação de professores, e a Rede e-Tec Brasil, que promove a	Expansão da oferta de cursos a distância em diferentes níveis: técnico, graduação e pós-graduação. A integração de componentes curriculares de cursos presenciais

		acesso e interatividade.	profissionalização em regiões periféricas e do interior.	com EaD é incentivada.
Interação e Avaliação	Avaliação e acompanhamento dos alunos por meio de tecnologias digitais e tutoria. As normas acadêmicas consideram as especificidades da EaD.	Foco na interatividade por meio de ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias colaborativas. A avaliação dos estudantes envolve materiais digitais, tutoria e acompanhamento constante.	A interação ocorre por meio de tutores nos polos presenciais e ferramentas virtuais, como fóruns, chats e videoconferências. A avaliação é contínua e diversificada, incluindo trabalhos, provas online, participação em fóruns e projetos práticos, com monitoramento do desempenho dos estudantes e feedbacks regulares.	O foco é na interação entre professores e estudantes através de plataformas digitais, com avaliações formativas e contínuas por meio de materiais digitais e tutorias.

UAB: Universidade Aberta do Brasil; DEaD: Diretoria de Educação a Distância; TICs: tecnologias de informação e comunicação; CERTEC: Centro de Referência Tecnológica; FIC: Formação Inicial e Continuada. TDIC: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Fonte: Autor (2025).

Sobre os aspectos avaliados, a Figura 3 apresenta, em um mapa mental, a síntese da análise de conteúdo dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) referentes aos períodos de 2014–2018 e 2019–2023. Observa-se, de forma visual, os principais eixos relacionados à Educação a Distância (EaD), política institucional, oferta de cursos e programas, metodologias e tecnologias adotadas, interação e avaliação, além da infraestrutura de apoio.

Figura 3 – Mapa mental dos PPI e PDI 2014–2018 e 2019–2023.



Fonte: Autor (2025).

6.1.1 Política de Educação a Distância

Os documentos destacam ações e políticas que visam ampliar o alcance educacional, integrar modalidades de ensino e promover o uso de tecnologias educacionais para atender às demandas de formação continuada e inclusão social.

A democratização do acesso à educação é um princípio fundamental da política de EaD no IFMA, sendo destacada no PDI 2014-2018, que define a EaD como uma estratégia essencial para ampliar as oportunidades educacionais. Essa diretriz é reforçada no PPI 2019-2023, que enfatiza a ampliação da oferta de cursos à distância como meio de garantir maior inclusão educacional.

A estruturação e gestão da EaD no IFMA evoluiu ao longo dos anos, com o PDI 2014-2018 estabelecendo que as políticas da modalidade seriam coordenadas pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD). Já no PDI 2019-2023, a consolidação da política de EaD ocorreu com base nos modelos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ampliando a governança e a referência institucional para essa modalidade.

A expansão e interiorização da EaD foram pontos centrais nas políticas institucionais, começando no PDI 2014-2018, que priorizou parcerias com estados, municípios e entidades públicas para fortalecer essa modalidade de ensino. Essa diretriz se aprofundou no PDI 2019-2023, com o IFMA promovendo a interiorização e ampliação da EaD, garantindo sua presença em diferentes regiões do estado.

O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e ambientes virtuais de aprendizagem se tornou uma ferramenta essencial para a EaD no IFMA. No PDI 2019-2023, destaca-se a importância dessas tecnologias para a oferta de ensino a distância, enquanto o PPI 2019-2023 reforça a mediação pedagógica feita por meio de TDICs e equipes multidisciplinares, assegurando qualidade no ensino remoto.

As metodologias pedagógicas sugeridas nesses documentos privilegiam abordagens colaborativas e interativas, as quais promovem uma maior autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem (Souza *et al.*, 2024).

A política de EaD no IFMA, o PPI 2014-2018, é compreendida como uma estratégia para democratizar o acesso ao conhecimento, com foco na utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e na formação de profissionais qualificados. A integração da EaD ao ensino, pesquisa e extensão também se consolidou como um objetivo estratégico, conforme estabelecido no PPI 2019-2023,

que considera a EaD um componente essencial para essas três áreas, fortalecendo seu papel dentro da estrutura acadêmica do IFMA e contribuindo para a qualificação da educação superior.

A ênfase do IFMA na EaD como estratégia de democratização do acesso ao ensino reflete uma tendência mais ampla na educação brasileira, alinhada às demandas da sociedade contemporânea. No entanto, é importante ressaltar que a implementação dessa modalidade não está isenta de desafios. A infraestrutura tecnológica, a formação docente e a garantia de equidade no acesso às TDIC são aspectos críticos que precisam ser continuamente avaliados e aprimorados. Nesse sentido, os trabalhos de Souza *et al.* (2024) e Viana, Franqueira e Lôbo (2024), oferecem insights valiosos para a reflexão sobre como as instituições de ensino podem otimizar o uso das tecnologias digitais e redefinir o papel do professor em um contexto educacional cada vez mais híbrido.

A expansão da Educação a Distância (EaD) no IFMA representa um avanço significativo na democratização do ensino, possibilitando maior acessibilidade e flexibilidade para os estudantes. A aprovação da Política de EaD por meio da Resolução nº 168/2022 formalizou esse compromisso institucional, estabelecendo diretrizes para a oferta de cursos nessa modalidade (Instituto Federal do Maranhão, 2022). Já em 2025, o edital PrenaE nº 07/2025 reforça essa iniciativa ao incentivar a institucionalização da EaD, consolidando sua presença no IFMA e ampliando oportunidades de formação para diferentes públicos (Instituto Federal do Maranhão, 2025). Essas ações demonstram o compromisso da instituição em acompanhar as transformações educacionais e atender às necessidades dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades contemporâneas.

6.1.2 Metodologias e Tecnologias Adotadas

Tanto o PDI 2014-2018 quanto o PDI 2019-2023 destacam o papel central das plataformas digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem no desenvolvimento e na consolidação dos programas de EaD.

No PDI 2014-2018, a adoção das TICs foi essencial para a mediação didático-pedagógica, possibilitando novas formas de interação no ensino a distância. Além disso, houve a preocupação com a integração de ferramentas de EaD nos cursos presenciais, promovendo um modelo híbrido de aprendizagem. Essa perspectiva é

reforçada no PDI 2019-2023, com a implementação de projetos como o IFMA Digital³ e a intensificação do uso das TDICs no âmbito pedagógico.

O PDI 2019-2023 avançou na diversificação das metodologias, destacando o uso de metodologias colaborativas e ambientes virtuais de aprendizagem para potencializar a interação entre estudantes e professores. Além disso, foram incorporados cursos auto-instrucionais com ferramentas multimídia, proporcionando maior autonomia aos alunos. Para garantir o bom uso dessas tecnologias, a formação continuada de docentes tornou-se uma prioridade, capacitando-os para atuar com ferramentas educacionais digitais.

O PPI 2014-2018 traz uma abordagem robusta em relação às tecnologias utilizadas, destacando ambientes virtuais de aprendizagem (como o Moodle), ferramentas síncronas e assíncronas (fóruns, chats, videoconferências), além de recursos multimídia e plataformas de gestão de cursos.

Já no PPI 2019-2023, a utilização das TDICs foi reforçada com ênfase na mediação pedagógica e no uso de materiais didáticos interativos, favorecendo um ensino mais dinâmico e acessível. Além disso, a política institucional consolidou a formação continuada de docentes e o suporte técnico para EaD, garantindo que professores e alunos tivessem assistência adequada no uso dessas ferramentas educacionais.

Souza *et al.* (2024) corroboram essa visão ao argumentar que as mídias digitais são ferramentas essenciais para a educação do século XXI, capazes de promover interações de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e inclusivas. Os autores enfatizam que a integração das TDIC no processo educativo não apenas amplia o acesso, mas também possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e adaptados às necessidades dos estudantes.

6.1.3 Infraestrutura de Apoio

Os PDIs e PPI ressaltam a relevância da infraestrutura de apoio como um dos pilares para a efetivação da EaD com qualidade. Essa estrutura busca garantir que,

³O IFMA Digital é uma plataforma de cursos abertos e livres do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

mesmo em um ambiente não presencial, os alunos da modalidade possam contar com os recursos necessários para um aprendizado pleno e significativo.

No PDI 2014-2018, a infraestrutura de apoio para a EaD foi planejada com a garantia de polos de apoio presenciais e infraestrutura tecnológica, viabilizando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, as bibliotecas comunitárias acessíveis foram destacadas como um recurso para o suporte aos estudantes.

O PDI 2019-2023 ampliou essa estrutura, consolidando polos de apoio presencial equipados com laboratórios, salas de tutoria, bibliotecas físicas e digitais, além de um suporte técnico mais robusto para alunos e professores. Nessa fase, o CERTEC (Centro de Referência Tecnológica) passou a desempenhar um papel fundamental, sendo responsável pelo apoio e credenciamento dos polos de EaD. Outro ponto central identificado nos documentos é a integração planejada entre as modalidades de ensino presencial e a distância. Esse PDI, sublinha a importância de incorporar componentes curriculares presenciais nos cursos à distância e vice-versa, promovendo uma abordagem híbrida que alia flexibilidade ao rigor acadêmico.

No PPI 2014-2018, a infraestrutura de apoio abrange polos presenciais com laboratórios, bibliotecas e salas de informática, complementados por ambientes virtuais de aprendizagem, equipamentos para produção de materiais didáticos e suporte técnico-pedagógico.

No PPI 2019-2023, a infraestrutura de EaD manteve os polos de apoio presencial com laboratórios e bibliotecas, reforçando a necessidade de um suporte tecnológico eficiente. O CERTEC continuou a desempenhar um papel estratégico, assegurando o credenciamento e acompanhamento dos polos de EaD, garantindo qualidade e estrutura adequada para o ensino a distância.

6.1.4 Oferta de Cursos e Programas

No PDI 2014-2018, a oferta de cursos e programas na modalidade EaD foi direcionada para a formação técnica e superior, com ênfase na parceria com a UAB e o programa e-Tec, fortalecendo a educação a distância no IFMA.

O PDI 2019-2023 expandiu essa oferta, contemplando cursos de graduação, pós-graduação, técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), com previsão de crescimento ao longo do período do plano. Além disso, houve um foco no uso de

ferramentas digitais e TDICs para tornar o acesso mais flexível e promover maior interatividade no ensino a distância.

O PPI 2014-2018 apresenta uma oferta abrangente, com cursos técnicos, graduação, pós-graduação, FIC, e participação em programas como a UAB (voltada à formação de professores) e a Rede e-Tec Brasil (focada em regiões periféricas e interioranas). Essa perspectiva é alinhada ao PDI 2014-2018, que também destaca a atuação nesses programas.

O PPI 2019-2023 reforçou a expansão da oferta de cursos EaD em diferentes níveis, abrangendo cursos técnicos, de graduação e pós-graduação. Outra estratégia importante foi a integração de componentes curriculares de cursos presenciais com a EaD, promovendo um ensino mais dinâmico e híbrido dentro da instituição.

6.1.5 Interação e Avaliação

No PDI 2014-2018, a interação e avaliação na EaD foram estruturadas com acompanhamento dos alunos por meio de tecnologias digitais e tutoria, garantindo suporte contínuo ao aprendizado. Além disso, as normas acadêmicas foram adaptadas para considerar as especificidades do ensino a distância, assegurando um processo avaliativo adequado a essa modalidade. O PDI 2019-2023 ampliou esse enfoque ao priorizar a interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem e o uso de metodologias colaborativas, incentivando maior engajamento dos estudantes. A avaliação dos alunos passou a envolver materiais digitais, tutoria e um acompanhamento mais constante, garantindo feedback contínuo e aprimoramento do aprendizado.

A interação no PPI 2014-2018 se dá por meio de tutores presenciais e ferramentas digitais (fóruns, chats, videoconferências), e a avaliação é contínua e diversificada, incluindo trabalhos, provas online, participação em fóruns e projetos práticos com monitoramento regular e feedbacks constantes.

Então, PPI 2019-2023 reforçou a interação entre professores e estudantes por meio de plataformas digitais, promovendo um ensino mais dinâmico. Além disso, as avaliações passaram a ter caráter formativo e contínuo, utilizando materiais digitais e tutorias como instrumentos essenciais para acompanhar o progresso dos estudantes.

Viana, Franqueira e Lôbo (2024), chamam atenção para o papel do professor nesse cenário de transição entre o presencial e o online. Os autores destacam que a

migração para ambientes digitais exige uma reconfiguração das práticas docentes, com foco no desenvolvimento de competências tecnológicas e pedagógicas que permitam ao professor mediar eficazmente o processo de aprendizagem. Essa reflexão é pertinente ao contexto do IFMA, onde a expansão da EaD demanda uma formação continuada dos docentes para atuar nessa modalidade, garantindo que a qualidade do ensino seja mantida, independentemente do ambiente em que ocorra.

A avaliação dos alunos na EaD como um processo contínuo e formativo, apoiado por ferramentas digitais e pela tutoria ativa é um modelo de avaliação é apontado como essencial para acompanhar o progresso dos estudantes, corrigir possíveis lacunas no processo de aprendizagem e assegurar que a qualidade do ensino não seja comprometida (Carvalho; Bellas; Freitas, 2024). Dessa forma, os documentos revelam uma preocupação sistêmica com a coerência pedagógica e a sustentabilidade das iniciativas de EaD no âmbito institucional.

6.1.6 Aspectos gerais

No PPI 2019-2023, a interiorização da educação por meio da EaD emerge como uma resposta concreta às desigualdades geográficas e socioeconômicas que caracterizam o estado do Maranhão, configurando-se como um mecanismo estratégico de inclusão social. Entretanto, ao mesmo tempo em que busca atender demandas locais, o IFMA também almeja ampliar o impacto de sua atuação educacional por meio da internacionalização de seus cursos, numa tentativa de reposicionar a instituição em um cenário educacional global.

Apesar das iniciativas positivas que visam promover a expansão da educação a distância (EaD) no Brasil, desafios persistentes limitam o pleno aproveitamento de seu potencial. Entre os principais obstáculos identificados estão a infraestrutura inadequada, o planejamento insuficiente e a falta de integração efetiva entre as políticas institucionais e práticas operacionais, questões que comprometem tanto a qualidade do ensino quanto a experiência dos estudantes (Hayashi, 2020). Esses entraves reforçam a necessidade de investimentos estruturais e estratégias de gestão mais coesas, capazes de atender às demandas crescentes da modalidade. Diante dessa realidade, o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) tem se empenhado em promover iniciativas que fortaleçam a educação a distância, como a criação de uma política institucional específica para essa modalidade e a publicação de editais com

fomentos direcionados ao seu desenvolvimento. Essas iniciativas, no entanto, tiveram início apenas no ano de 2025 e, devido ao período em que foram implementadas, não serão objeto de análise nesta tese, uma vez que o recorte temporal do estudo não abrange esse marco recente.

A garantia de qualidade, especialmente em relação à prestação de serviços educacionais e à retenção de estudantes, permanece como uma preocupação central para a consolidação da EaD. Altas taxas de evasão e a falta de acompanhamento consistente dos alunos destacam a importância de políticas que priorizem não apenas a acessibilidade, mas também a permanência e o êxito dos estudantes no sistema educacional (Haas; Neves; Stander, 2019). Isso exige o fortalecimento de mecanismos de suporte pedagógico e tecnológico, bem como a capacitação contínua de docentes e tutores.

Embora o PDI e as políticas nacionais ofereçam uma base sólida para a expansão da EaD, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios operacionais significativos. A falta de alinhamento entre as políticas e as necessidades práticas do mercado, aliada à resistência interna em algumas instituições públicas, compromete a eficácia das iniciativas planejadas (Hayashi, 2020; Machado; Arruda; Passos, 2021). Assim, o sucesso da EaD depende de uma abordagem integrada que combine gestão eficiente, infraestrutura adequada e estratégias voltadas para atender às especificidades regionais e institucionais, promovendo uma educação acessível, inclusiva e de qualidade.

Contudo, mesmo que as normativas de documentos oficiais destaque pontos importantes para o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial, é essencial que os polos sejam assistidos de forma a atender aos critérios exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Ministério da Educação (MEC). A existência de deficiência estrutural resulta em uma formação precarizada, distante do que é proposto e orientado pelo documento oficial, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Consequentemente, esse cenário contribui para o aumento do número de evasões nos cursos, comprometendo a qualidade e a efetividade da modalidade de educação a distância (Silva; Passos; Nobre, 2019).

6.2 Análise de Conteúdo PPCs

Foram identificados 34 cursos *latu sensu* ativos em 23 campi do IFMA. Dentre os cursos ativos (26), 9 estão ofertados na modalidade EAD, assim foram analisados os respectivos PPCs, considerando a identificação e a organização das unidades, objetivos educacionais, metodologias, uso de tecnologias, formas de avaliação e o alinhamento com as políticas institucionais (Quadro 12).

Quadro 12 – Conteúdo PPCs da modalidade em EaD por Polo ou Cidade.

Polo ou cidade	Objetivos	Métodos de avaliação	Formação dos docentes	Conformidade com políticas institucionais
Carolina	Formação para Gestão e Políticas Públicas.	Avaliação contínua e defesa de TCC.	Professores com titulação de especialistas, mestres e doutores.	Alinhado às políticas de desenvolvimento sustentável.
Caxias	Formação para Educação Profissional e Tecnológica.	Provas, participação em atividades síncronas e TFC.	Professores especializados em EaD e Educação Profissional e Tecnológica.	Atende às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores, Decreto nº 8.752/2016, e à Meta 15 do PNE 2014-2024.
Imperatriz	Formação para Gestão e Políticas Públicas.	Avaliação contínua e defesa de TCC.	Professores especializados em administração pública.	Alinhado às diretrizes da CAPES para educação a distância.
São Luís – Monte Castelo	Sustentabilidade e e Tecnologia na Educação.	Provas, projetos práticos e defesa de TCC.	Doutores e mestres com expertise em Geoprocessamento e SIG.	Alinhado ao PDI do IFMA e às diretrizes da CAPES para EaD.
Pedreiras	Sustentabilidade e e Tecnologia na Educação.	Provas, atividades online e defesa de TCC.	Professores com experiência em informática e educação.	Alinhado ao PDI e às diretrizes para inclusão de tecnologias na educação.
São João dos Patos	Formação de Educadores para Diversidade e Inclusão.	Avaliação contínua e participação.	Professores especializados em relações étnicas.	Alinhado às diretrizes de inclusão e diversidade.
São Luís – Maracanã	Formação para Educação Profissional e Tecnológica.	Avaliação contínua e TFC.	Professores com formação em docência e áreas afins.	Alinhado à Política Nacional de Formação de Professores.
São Luís – Maracanã	Formação para Educação Profissional e Tecnológica.	Avaliação contínua e defesa de TCC.	Professores com formação em educação e áreas afins.	Alinhado às diretrizes da educação profissional e tecnológica.
São Luís – Maracanã	Formação em Ciências, Matemática e	Avaliação contínua e defesa de TCC.	Professores com experiência em ensino de	Alinhado ao PDI do IFMA e às diretrizes para EaD da CAPES.

	Educação Ambiental.		matemática e tecnologia educacional.	
São Raimundo das Mangabeiras	Sustentabilidade e Tecnologia na Educação.	Provas, participação em atividades síncronas e defesa de TCC.	Professores mestres e especialistas em informática aplicada à educação e metodologias educacionais.	Alinhado ao PDI do IFMA e diretrizes da CAPES para educação a distância.

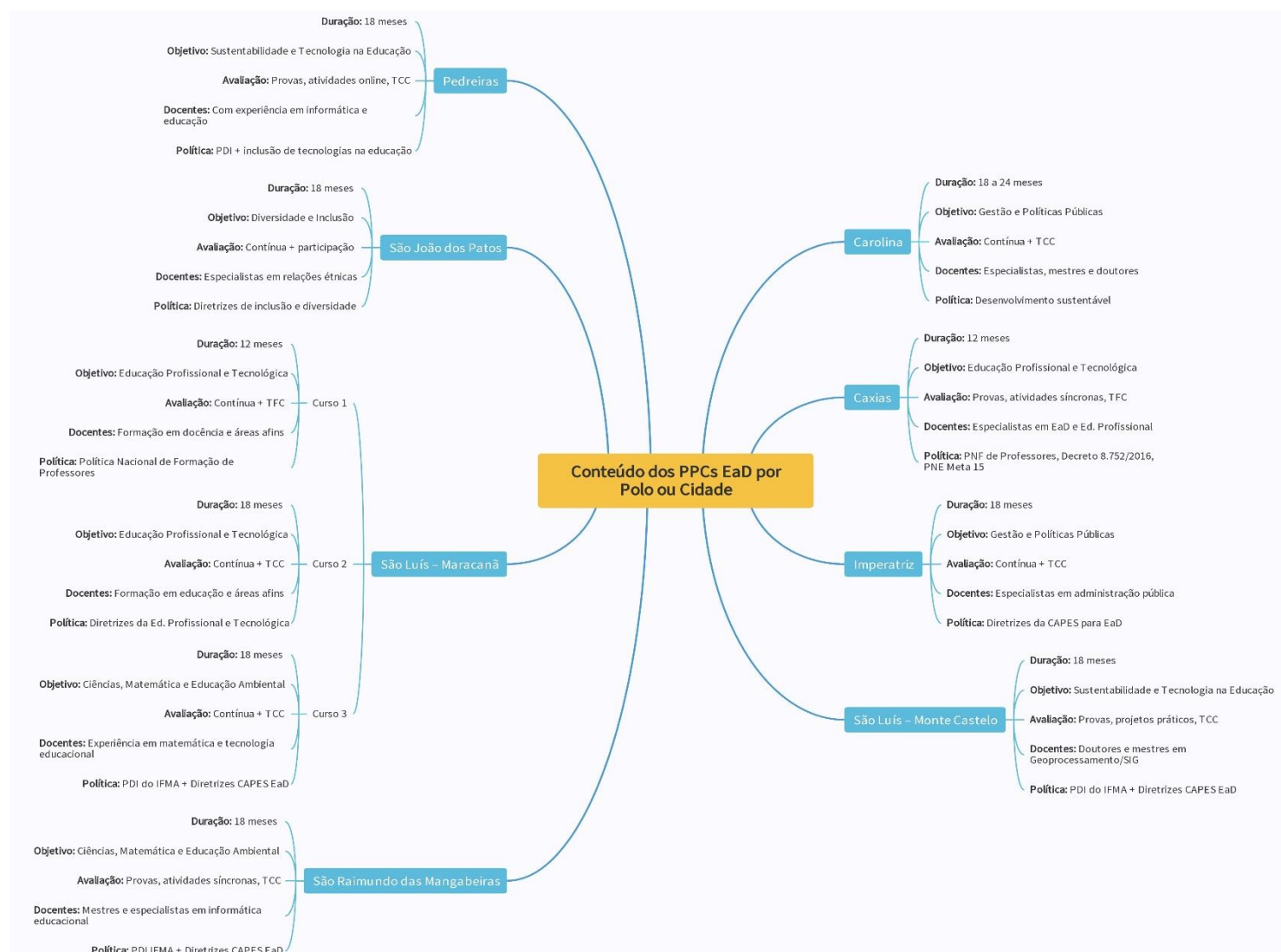
Fonte: Autor (2025).

A análise dos documentos revela-se como uma oportunidade significativa para compreender as estratégias institucionais de implementação da educação a distância (EaD) e sua articulação com as demandas contemporâneas de formação continuada e qualificação profissional.

Os PPCs, enquanto documentos normativos, delineiam os objetivos, as metodologias e os recursos empregados nos cursos ofertados, permitindo uma visão ampla e estruturada das práticas pedagógicas adotadas. No contexto da EaD, a análise desses projetos torna-se ainda mais relevante, pois eles refletem o esforço da instituição em alinhar-se às políticas públicas, promover inclusão social e integrar tecnologias digitais ao processo educativo.

A Figura 4 apresenta o mapa mental com um panorama dos conteúdos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados. Ele reúne informações como a duração dos cursos, objetivos formativos, formas de avaliação, perfil docente e as principais diretrizes políticas que fundamentam cada oferta.

Figura 4 – Mapa Mental dos conteúdos dos PPCs.



Fonte: Autor (2025).

6.2.1 Abordagem Geral das Demandas de EaD

A análise evidencia necessidade de melhorias no compromisso com a Educação a Distância (EaD), materializada pela oferta de apenas 10 (38,5%) cursos nessa modalidade, dos 26 cursos *latu senso* ativos. Esse dado reflete a necessidade de uma maior oferta de cursos e de uma estratégia institucional fundamentada na democratização do acesso à educação superior, especialmente em um contexto onde as limitações geográficas e estruturais dificultam a expansão do ensino presencial.

Ainda assim, os PPCs avaliados demonstram uma intencionalidade de inovar nas práticas pedagógicas, utilizando tecnologias para intensificar a interação e engajamento dos alunos. As metodologias interativas e participativas destacadas nesses documentos não apenas ampliam as possibilidades de aprendizagem, mas também criam um ambiente colaborativo e dinâmico, fundamental para a construção de sujeitos críticos e reflexivos. Essa abordagem reforça a compreensão de que a educação deve ser mais do que a transmissão de conteúdos: deve ser um processo ativo, transformador e capaz de promover mudanças individuais e coletivas (Moran, 2017).

6.2.2 Objetivos e Competências

Os objetivos delineados nos PPCs vão além da simples aquisição de conhecimentos técnicos, enfatizando o desenvolvimento de competências abrangentes que preparem os alunos para os desafios do mundo do trabalho contemporâneo. Exemplos como os cursos de "Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional" e "Gestão e Desenvolvimento Regional" ilustram essa perspectiva, ao integrarem teoria e prática em suas propostas pedagógicas. Essa integração busca fomentar habilidades críticas, criativas e analíticas, alinhadas às exigências de um mercado em constante transformação. Não por acaso, 10 (100,0%) dos PPCs analisados destacam explicitamente a formação de competências que capacitem os estudantes a atuarem de maneira eficaz em contextos multifacetados e dinâmicos, nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental, Educação Profissional e Tecnológica e Diversidade e Inclusão.

Paralelamente, os PPCs demonstram uma preocupação crescente com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma dimensão cada vez mais

valorizada no cenário profissional atual. Ao longo dos cursos, os alunos são estimulados a aprimorar capacidades como trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de problemas complexos, que vão além dos conhecimentos técnicos tradicionais. Essa abordagem integral é fundamental para atender às demandas do mercado, que busca profissionais adaptáveis, resilientes e capazes de navegar por desafios diversos.

Assim, os PPCs reforçam a importância de uma formação que não apenas prepara para o exercício técnico, mas também molda indivíduos aptos a contribuir significativamente em diferentes contextos sociais e profissionais, o que é reforçado por Rotta *et al.* (2019). O autor descreve a importância de uma formação além da dimensão técnica, integrando ensino, pesquisa e extensão, com foco na atuação social e comunitária do profissional, valorizando a responsabilidade social e a transformação da realidade.

6.2.3 Componentes Curriculares e Abordagens Pedagógicas

A estrutura curricular dos PPCs emerge como um elemento central na garantia da qualidade formativa oferecida. A análise dos documentos revela que todos contemplam disciplinas dedicadas à utilização de tecnologias educacionais, um componente essencial para preparar os alunos a utilizarem ferramentas digitais em suas práticas profissionais.

Cursos como "Docência para a Educação Profissional e Tecnológica" e "Gestão e Desenvolvimento Regional" exemplificam essa abordagem ao integrarem teoria e prática, promovendo experiências pedagógicas que permitem a aplicação direta dos conceitos aprendidos em contextos reais.

Além disso, a adoção de metodologias ativas demonstra um esforço deliberado em tornar o processo de aprendizagem mais participativo e engajador. Técnicas como a aprendizagem baseada em problemas, projetos colaborativos e fóruns de discussão destacam-se como estratégias que estimulam os alunos a desempenharem um papel ativo na construção do conhecimento (Lima; Santos; Teles Júnior, 2024).

Segundo Moran (2017), essas metodologias não apenas facilitam a assimilação de conteúdo, mas também promovem um aprendizado mais significativo e contextualizado, preparando os alunos para lidar com situações complexas e multifacetadas. No entanto, é importante ressaltar que a implementação dessas

práticas exige uma mudança cultural tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes. Os professores precisam assumir um papel de facilitadores, orientando os alunos em sua jornada de aprendizagem, enquanto os estudantes devem estar dispostos a sair da zona de conforto e assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Além disso, a efetividade dessas metodologias depende de uma infraestrutura adequada, que inclui recursos tecnológicos, materiais didáticos atualizados e um ambiente propício à experimentação e à inovação. Portanto, embora os dados indiquem um avanço expressivo na adoção de metodologias ativas, é fundamental que instituições educacionais continuem investindo na formação docente, na modernização de seus espaços e na criação de políticas que incentivem práticas pedagógicas inovadoras (Moran, 2017).

Essa abordagem não apenas promove a autonomia dos estudantes, mas também se alinha com as particularidades da EaD, potencializando um aprendizado mais profundo e significativo. A ênfase nessas práticas pedagógicas reflete um compromisso institucional em formar profissionais que não apenas dominem conteúdos teóricos, mas que também sejam capazes de aplicá-los de forma criativa e eficaz em suas áreas de atuação (Lomba; Faria Filho, 2022).

6.2.4 Interação e Métodos de Avaliação

A interação entre alunos e professores é destacada como um pilar essencial para o sucesso da EaD, e os PPCs incorporam estratégias inovadoras para atender a essa necessidade. A análise dos documentos aponta os PCCs utilizam plataformas virtuais que integram atividades síncronas e assíncronas, como discussões em grupo, sessões de tutoria e seminários.

Essas práticas criam um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, no qual os alunos podem participar ativamente do processo educativo, enriquecendo a troca de ideias e experiências entre pares e docentes.

Paralelamente, a sistemática de avaliação descritos nos PPCs desempenha um papel categórico na eficácia da EaD. Os cursos adotam sistemas de avaliação contínua, que vão além da aplicação de provas tradicionais e consideram elementos como participação e engajamento nas atividades propostas. Essa abordagem é

particularmente pertinente na EaD, onde a interação e o envolvimento ativo dos alunos são componentes-chave para o sucesso do aprendizado.

Além disso, a utilização de ferramentas tecnológicas, como portfólios digitais e softwares de gestão educacional, permite um monitoramento mais abrangente e personalizado do desempenho dos estudantes, promovendo uma avaliação holística que reflete não apenas o progresso acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais (Aranha, Simone Dália de Gusmão; Souza, 2018).

6.2.5 Formação dos Docentes

A formação docente ocupa uma posição central na implementação bem-sucedida da EaD, conforme evidenciado pelos PPCs. A análise revela que 3 (30,0%) dos PCCs em EaD, exigem que os professores possuam formação específica em EaD, além de participarem regularmente de programas de desenvolvimento profissional. Essa exigência reflete a consciência institucional sobre os desafios únicos da EaD, que demandam habilidades e conhecimentos especializados para a condução de práticas pedagógicas eficazes em ambientes virtuais (Leite *et al.*, 2018).

Os docentes, além de dominar os conteúdos de suas respectivas áreas, precisam estar aptos a adotar metodologias que promovam a interação, a autonomia e a aprendizagem ativa em plataformas digitais. Nesse sentido, a capacitação contínua é não apenas uma necessidade, mas um componente estratégico para assegurar a qualidade do ensino ofertado. A relação direta entre a formação docente e a eficácia do processo educacional torna essa capacitação uma prioridade institucional, garantindo que os professores possam explorar ao máximo o potencial das tecnologias educacionais (Figueiredo; Nobre; Passos, 2015).

Ao investir no desenvolvimento de seus educadores, o IFMA não apenas enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também fortalece seu compromisso com uma formação acadêmica de excelência, essencial para atender às demandas da sociedade contemporânea (Marcon; Leonel, 2019).

Apesar dos inegáveis benefícios proporcionados pela EaD, a modalidade enfrenta desafios significativos que vão além de questões estruturais. Um dos principais pontos de crítica reside na percepção da educação como uma mercadoria, onde o papel do aluno-cliente precisa ser claramente definido para que o processo

educacional não se reduza a uma relação puramente de consumo. Garantir que o EaD seja um meio de promover uma educação de qualidade, e não apenas um produto a ser adquirido, é fundamental para preservar a essência formativa e emancipadora do ensino (da Silva; Peixoto; Pacheco, 2017).

Além disso, os aspectos filosóficos e práticos da formação de professores merecem uma atenção mais aprofundada. A desvalorização da profissão docente, somada às condições escolares muitas vezes desfavoráveis, parece contribuir para um cenário que pode impactar os resultados educacionais. Investir na formação continuada e na valorização dos educadores pode ser um caminho relevante para melhorar esse contexto, buscando alinhar a prática pedagógica às demandas atuais da educação (Santana; Acendino, 2021).

Nesse contexto, há um apelo crescente por uma mudança de paradigma na formação de professores, que transcenda o ensino tradicional e adote uma abordagem transdisciplinar. Essa perspectiva busca reconhecer a complexidade da prática pedagógica, promovendo experiências de aprendizagem que não se limitem ao conteúdo curricular, mas que integrem aspectos sociais, culturais e éticos do processo educacional. Tal visão é essencial para formar educadores capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, fornecendo-lhes ferramentas para criar práticas pedagógicas significativas e inovadoras (Behrens, 2015).

6.2.6 Conformidade com Políticas Institucionais

Todos os PPCs analisados demonstram pleno alinhamento às políticas institucionais e diretrizes estabelecidas pelo MEC (Brasil, 2001). O comprometimento do IFMA com a Política Nacional de Formação de Professores e as exigências da CAPES reflete uma preocupação constante em oferecer uma educação de qualidade pautada pela conformidade normativa e pela busca de melhorias contínuas. Esse alinhamento, presente nos 10 PPCs avaliados, destaca a adaptação das diretrizes institucionais para promover inclusão e diversidade, pilares fundamentais para a consolidação de uma EaD com qualidade e acessível.

Esse compromisso, no entanto, vai além do cumprimento de exigências legais. Ele revela uma responsabilidade ética e social com a formação de cidadãos críticos, capacitados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Ao alinhar seus PPCs às diretrizes nacionais, o IFMA reafirma sua missão de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa, integrando tecnologia, inovação pedagógica e qualidade acadêmica em suas práticas educacionais (Silva, 2024).

A análise revela que os PPCs do IFMA incorporam uma abordagem estratégica para a modalidade EaD, integrando tecnologias educacionais, metodologias ativas e um corpo docente qualificado. A prioridade dada à interatividade, à avaliação contínua e ao desenvolvimento profissional dos professores reflete um compromisso com a criação de ambientes de aprendizagem engajadores e transformadores. Essa visão não apenas atende às demandas de formação profissional, mas também prepara os alunos para as exigências de um mercado de trabalho em rápida evolução (Macêdo, 2017).

As práticas descritas nos PPCs são essenciais para consolidar a política institucional de EaD no IFMA, garantindo que a educação ofertada seja inclusiva e de excelência. No entanto, à medida que a instituição avança na implementação de seus projetos pedagógicos, será fundamental promover uma reflexão contínua sobre a eficácia dessas práticas. Tal abordagem permitirá que o IFMA não apenas mantenha seus padrões elevados, mas também se adapte às novas demandas da educação contemporânea e do mercado de trabalho, assegurando relevância e impacto social em longo prazo (Moura; Hardt; Arrias, 2017).

6.3 Análise das Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com 18 servidores, dentre diretores de campus, diretoria/coordenadoria geral EAD e pró-reitoria de ensino. Destaca-se que 3 servidores recusaram participar da pesquisa. Dentre os avaliados, 83,4% são do gênero masculino, apresentam idade média de 49,3 ($\pm 8,2$) anos, 16,6 ($\pm 5,9$) anos de serviço e 50,0 e 33,3% possuem mestrado e doutorado, respectivamente (Tabela 3).

Tabela 3 – Características dos entrevistados.

Variáveis	n (%)
Gênero	
Feminino	3 (16,6)
Masculino	16 (83,4)
Idade (anos),	49,3 $\pm$ 8,2
Tempo de serviço (anos), Md $\pm$ Dp	16,0 $\pm$ 5,9

Formação acadêmica	
Graduação	1 (5,6)
Especialização	2 (11,1)
Mestrado	6 (33,3)
Doutorado	9 (50,0)

Fonte: Autor (2025).

Os resultados das entrevistas foram apresentados conforme a estrutura do Quadro 13, assim, foi possível identificar tanto a diversidade das práticas pedagógicas e organizacionais quanto os desafios enfrentados na implementação e manutenção dos cursos EaD. Os participantes desta pesquisa são gestores do IFMA, neste estudo foram identificados pela letra "R", que representa "Resposta", seguida de um número de 1 a 18. Essa numeração corresponde a cada entrevistado e foi utilizada para garantir a não exposição dos participantes.

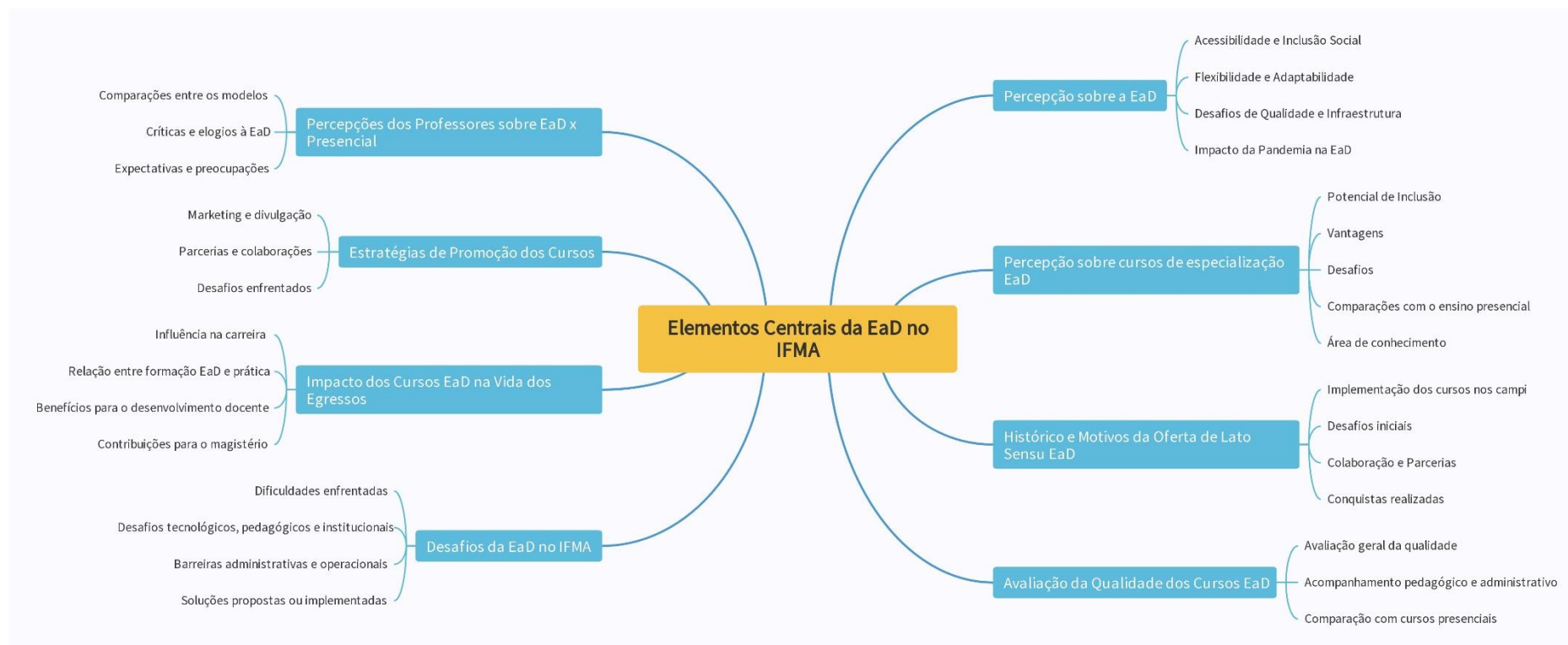
Quadro 13 – Descrição dos elementos centrais extraídos.

Elemento Central	Composição
Percepção sobre a EaD	Acessibilidade e Inclusão Social; Flexibilidade e Adaptabilidade; Desafios de Qualidade e Infraestrutura; Impacto da Pandemia na EaD.
Percepção sobre cursos de especialização EaD	Potencial de Inclusão; Vantagens; Desafios; Comparações entre EaD e o ensino presencial; Área de conhecimento.
Histórico e motivos para oferta de cursos <i>Lato sensu</i> EaD	Implementação dos cursos EaD no campus; Desafios enfrentados durante a implantação inicial; Colaboração e Parcerias; Conquistas realizadas.
Avaliação da qualidade dos cursos EaD	Avaliação geral da qualidade dos cursos EaD; Acompanhamento pedagógico e administrativo; Comparação com os cursos presenciais.
Percepções dos professores sobre EaD e cursos presenciais	Cursos presenciais versus EaD; Críticas e elogios em relação à EaD por parte do corpo docente; Expectativas e preocupações dos professores sobre o modelo EaD.
Estratégias de promoção de cursos EaD e presenciais	Estratégias de marketing e divulgação para cursos EaD e presenciais; Parcerias e colaborações para promover os cursos; Desafios enfrentados.
Impacto dos cursos EaD na vida profissional dos egressos	Impacto da EaD na carreira dos egressos; Relação entre formação EaD e prática profissional; Benefícios da EaD para o desenvolvimento contínuo de professores; Contribuições específicas para o magistério.
Desafios enfrentados pela EaD no IFMA	Principais dificuldades enfrentadas pela EaD no IFMA; Desafios tecnológicos, pedagógicos e institucionais; Barreiras administrativas e operacionais; Soluções propostas ou adotadas para superar os desafios.

EaD: Educação a Distância; IFMA: Instituto Federal do Maranhão. Fonte: Autor (2025).

A Figura 5 apresenta o mapa mental contendo os aspectos centrais da percepções dos gestores sobre a EaD e sua comparação com o ensino presencial, estratégias de promoção dos cursos, impacto da formação na vida dos egressos, desafios enfrentados pela instituição, histórico da oferta dos cursos lato sensu e a avaliação da qualidade dos cursos ofertados.

Figura 5 – Mapa Mental Elementos Centrais da EaD no IFMA.



Fonte: Autor (2025).

6.3.1 Percepção sobre EaD

As entrevistas realizadas reforçam a percepção de que a Educação a Distância (EaD) desempenha um papel essencial na democratização do acesso à educação, sendo amplamente reconhecida como uma modalidade inclusiva e transformadora. A valorização atribuída à EaD pelos gestores entrevistados evidencia um consenso sobre seu potencial inclusivo, que transcende a simples oferta de cursos, promovendo equidade e oportunidades educacionais em um país marcado por desigualdades regionais e socioeconômicas.

No que tange a acessibilidade e inclusão social, para alguns dos entrevistados, a EaD se apresenta como uma solução estratégica para atender populações historicamente marginalizadas, especialmente aquelas localizadas em áreas remotas ou com infraestrutura educacional insuficiente. Os entrevistados R1, R2, R7, R8, R9 e R15 referiram que a EaD é uma ferramenta de inclusão para populações que têm menos acesso à educação presencial, seja por barreiras geográficas ou econômicas. Para R1, especificamente: *"A educação à distância é muito importante [...] talvez o único recurso para chegar à educação em lugares menos desprovidos do Brasil"*, o que também foi referido por R2 onde a EAD pode *"Alcançar locais onde não existe o presencial"*. Segundo R7, *"A EaD democratiza o acesso à educação"*. R8 indica que é uma forma de *"acessibilidade para atingir uma área maior"*, da mesma forma, R9 diz que é uma *"Forma de atingir pontos mais distantes da instituição"* e R15 considerada que *"Ajuda no desenvolvimento de competências e habilidades em regiões distantes"*.

Esse entendimento está de acordo com Moran (2017), que indica que a principal característica da EaD é a utilização da tecnologia para aproximar alunos e professores. Da mesma forma, com o estudo de Carvalho, Bellas e Freitas (2024), que avaliam os desafios e oportunidades da atuação do professor tutor e das tecnologias na Educação a Distância (EaD), com foco na formação continuada, indicam que as tecnologias digitais são ferramentas essenciais que permitem a interação entre alunos e professores, facilitando a comunicação e o aprendizado, mesmo quando separados espacialmente e/ou temporalmente.

A perspectiva de desenvolvimento de saberes por meio da EaD, reforça o papel dessa modalidade como um instrumento de transformação social, ampliando o alcance educacional e garantindo acesso a indivíduos que, frequentemente, são excluídos devido às limitações do ensino presencial. Essa visão está em consonância

com a abordagem de Mill e Veloso (2021), que defendem a educação a distância, especialmente a institucional, como um mecanismo eficaz para a promoção social por meio da educação. Segundo os autores, a EaD se configura como uma ferramenta que possibilita a inclusão social de pessoas que têm seu direito à educação negado, sobretudo aquelas que residem em regiões remotas ou isoladas, onde o acesso a instituições de ensino presenciais é limitado ou inexistente. Dessa forma, a EaD emerge como uma alternativa viável para democratizar o acesso ao conhecimento e reduzir as desigualdades educacionais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Os entrevistados R3, R11, R13, R14 discorrem sobre a Flexibilidade e Adaptabilidade dessa modalidade, que permite que os alunos possam estudar no seu próprio ritmo e em locais diferentes. R3 afirma que a *"Modalidade que flexibiliza o aprendizado dos alunos"*, R11 considera como vantagem a *"flexibilidade espacial e temporal"*, da mesma forma, R13 entende que a modalidade *"encaixa-se no perfil de alunos com outras ocupações"* e R14 reitera que ela *"atinge um público mais amplo, além das barreiras físicas"*.

Referindo a Desafios de Qualidade e Infraestrutura, apesar das vantagens, os entrevistados reconheceram que o ensino presencial ainda é percebido como mais eficaz para atividades que demandam maior interação direta entre alunos e professores, como laboratórios ou discussões em grupo. R2, R4, R6, R8, R12 ponderaram preocupações com a qualidade dos cursos oferecidos via EaD, tanto em termos de infraestrutura (internet, tecnologia) quanto de suporte ao aluno e qualidade do material didático. R2 refere que a modalidade *"Depende muito do professor e do tutor"*, R4 indicou que *"Na instituição pública, vemos desafios ligados à internet e transmissão"*, embora entenda a *"Importância de educar a distância para atingir várias regiões"*. R6 afirma que a modalidade *"Requer cuidados com a qualidade do material e o suporte ao aluno"*. O que também foi referido por R8, que indica que existem *"Desafios no acesso à internet no estado"*. Essas observações refletem a necessidade de garantir que a expansão da EaD seja acompanhada de critérios rigorosos para a avaliação e supervisão de seus programas, evitando que a modalidade seja desvalorizada.

R16 destaca que a EaD, historicamente vista como precária no Brasil, tem sido ressignificada com o uso de tecnologias, especialmente em países como o Canadá. Ele enfatiza que a EaD permite alcançar os "invisíveis", pessoas marginalizadas pela

educação tradicional, democratizando o conhecimento e ampliando o acesso à educação de qualidade.

Segundo Carvalho, Bellas e Freitas (2024), os papéis do tutor na EaD são diversos e cruciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, onde o tutor pode ser associado a papéis, como guia, diretor, fiscalizador e orientador, variando conforme a abordagem pedagógica adotada, desempenhando uma função essencial na EaD, assegurando uma interação personalizada e constante com o aluno, além de facilitar a integração dos elementos do processo para a realização dos objetivos estabelecidos.

Segundo R17, a EaD é uma ferramenta poderosa para democratizar o acesso à educação superior, atingindo alunos em áreas remotas e oferecendo flexibilidade de horários, permitindo conciliar estudos com outras atividades.

R18 percebe a modalidade (EaD) como um método importante, especialmente para jovens e pessoas que precisam trabalhar e estudar. Ele acredita que a EaD possa ajudar a reduzir a evasão escolar, ampliar o número de vagas e economizar espaço físico nos campi. No entanto, ele destaca que a EaD no IFMA precisa ser melhor organizada e regulamentada para ser mais eficaz. Ele também menciona que há resistência por parte de alguns professores em relação à EaD, mas acredita que com a regulamentação e formação adequada, essa modalidade pode ser consolidada e expandida no IFMA.

Enquanto a aceitação da EaD cresce dentro das instituições, há uma demanda por investimentos contínuos em infraestrutura tecnológica, capacitação docente e mecanismos efetivos de garantia de qualidade. Esses esforços são essenciais para que a EaD não apenas atenda às demandas educacionais emergentes, mas também se estabeleça como uma modalidade sólida e respeitada no cenário acadêmico (Schlünzen Junior, 2009; Cruz; Lima, 2019).

A EaD é vista como uma modalidade complementar ao ensino presencial, capaz de preencher lacunas em contextos onde o acesso físico às instituições educacionais é limitado. Essa visão híbrida reflete uma compreensão mais equilibrada e pragmática, que valoriza a coexistência e a integração das modalidades como resposta às diversas demandas educacionais contemporâneas (Moura; Hardt; Arrias, 2017).

Dessa forma, em um dos primeiros estudos sobre EaD, Holmberg (1985) considerou que, embora a modalidade ofereça um potencial significativo de inclusão

educacional e adaptação às demandas contemporâneas, sua eficácia está intrinsecamente ligada à qualidade da infraestrutura e ao suporte pedagógico disponibilizado. O sucesso dessa modalidade depende, portanto, de investimentos estratégicos que garantam tanto o acesso tecnológico quanto a capacitação contínua dos profissionais envolvidos, assegurando uma experiência educacional inclusiva e de alta qualidade.

O ensino a distância (EaD) apresenta vantagens e desafios em contextos educacionais globais e brasileiros. Internacionalmente, a flexibilidade e autonomia da EaD são reconhecidas, permitindo a personalização do ensino e a adaptação da aprendizagem às necessidades individuais. Acredita-se, ainda, que a EaD pode promover maior engajamento e colaboração entre alunos, criando ambientes de aprendizagem mais interativos (Vendruscolo; Behar, 2016).

No Brasil, a EaD enfrenta questões adicionais que refletem disparidades estruturais e sociais. A exclusão digital e a insuficiência de financiamento governamental são barreiras significativas, restringindo o acesso a tecnologias essenciais para o ensino remoto (Branco; Zanatta, 2021). Soma-se a isso a precarização do trabalho docente, com a priorização da tecnologia em detrimento da qualidade pedagógica, o que, embora reduza custos, pode comprometer padrões educacionais (Cavazzani; Santos; Lopes, 2023). A adaptação às novas modalidades de ensino também se mostrou desafiadora, particularmente para professores sem familiaridade com plataformas digitais, expondo a necessidade urgente de treinamento contínuo e suporte técnico (Premebida, 2021).

Por outro lado, tanto no Brasil quanto no cenário internacional, a EaD abre possibilidades de inovação pedagógica e desenvolvimento profissional. Ferramentas de TIC têm sido integradas às práticas educacionais, possibilitando o uso de estratégias de ensino mais criativas e flexíveis (Höfling *et al.*, 2023). Adicionalmente, a experiência de adaptação ao ensino remoto tem contribuído para o desenvolvimento de novas competências tecnológicas e pedagógicas por parte dos professores, as quais poderão ser aplicadas em contextos educacionais futuros.

Segundo Höfling *et al.* (2023), esse processo de adaptação, embora desafiador, tem proporcionado aos educadores a oportunidade de explorar ferramentas digitais, metodologias inovadoras e estratégias de ensino que ampliam suas habilidades profissionais. Essas competências adquiridas não apenas enriquecem a prática docente no cenário atual, mas também preparam os professores para enfrentar

demandas educacionais cada vez mais dinâmicas e integradas às tecnologias, fortalecendo a capacidade de inovação e a qualidade do ensino em diferentes modalidades.

O Impacto da Pandemia de COVID-19 na EaD foi citada como um marco para a aceitação e expansão da EaD, ao forçar uma adaptação generalizada às tecnologias de ensino remoto, onde os entrevistados R7, R9, R11 concordam que “A pandemia acelerou a aceitação e o desenvolvimento da EaD, mostrando que é uma modalidade educacional sem volta”. Nesse cenário, R7 acredita que a Pandemia “*Chancelou a aceitação da EaD*”, R9 entende que ela “*Acelerou o uso de tecnologias educacionais*” e R11 cita que o período “*Colocou um novo norte para a EaD [...] tornou-se uma boa opção para muitos cursos*” e ainda “*A EaD hoje é um caminho sem volta [...] a pandemia nos mostrou que ela é uma ferramenta robusta e eficaz*”. Esse período crítico impulsionou a percepção de que a EaD pode ser uma alternativa viável e eficaz em situações emergenciais e para públicos com dificuldades de acesso ao ensino presencial.

A aceitação da EaD no contexto institucional é percebida como um processo em constante evolução, intensificado pela pandemia de COVID-19 e pela consequente necessidade de adaptação das instituições educacionais. Antes da pandemia, havia relatos de resistência significativa em relação à modalidade, tanto por parte de professores quanto de alunos. Contudo, a pandemia atuou como um catalisador para essa mudança de percepção, consolidando a EaD como uma alternativa prática e viável para a continuidade das atividades acadêmicas (Saviani; Galvão, 2021).

Segundo Oliveira e Ricci-Cagnacci (2022), a pandemia resultou em uma transição abrupta de uma ferramenta de ensino para uma estratégia emergencial de educação, devido à necessidade de distanciamento social. Educadores e estudantes tiveram que se adaptar rapidamente ao novo formato, muitas vezes sem o treinamento ou suporte adequado. A pandemia evidenciou problemas de acessibilidade, com muitos alunos enfrentando dificuldades para acessar a internet e tecnologias necessárias para o aprendizado remoto.

De acordo com Silva e Coutinho (2024), a pandemia de COVID-19 impactou significativamente as matrículas no ensino à distância (EaD) no Brasil, acelerando uma tendência já existente. Antes da pandemia, em 2019, havia cerca de 1,6 milhão de matrículas em cursos EaD. O autor indica que, com a crise sanitária e a

necessidade de adaptação rápida das instituições de ensino, esse número cresceu para aproximadamente 2,9 milhões em 2021, representando um aumento de cerca de 80% em dois anos. Esse crescimento pode ter resultados da busca por flexibilidade, acessibilidade e continuidade educacional em meio às restrições impostas pela pandemia.

6.3.2 Percepção da especialização EaD

As entrevistas confirmam que a EaD em cursos de especialização é amplamente reconhecida como uma oportunidade valiosa para a capacitação profissional, especialmente em contextos onde o acesso à educação presencial é limitado.

Em relação ao Potencial de Inclusão, R10 apontou que *"Sem a educação à distância, muitos profissionais, especialmente aqueles que atuam em locais distantes, não conseguiriam se qualificar"*. Essa percepção reflete o papel preciso da EaD na inclusão educacional, conforme observado por R12, onde *"O curso Lato sensu à distância tem o potencial de atender pessoas que, sem essa forma, teriam dificuldade de acesso à capacitação"* e R14 infere que *"O curso Lato Censo EaD facilita o acesso em áreas com poucos recursos educacionais"*. Dessa forma, a EaD é vista como uma ferramenta estratégica para ampliar o alcance da formação especializada, promovendo a democratização do ensino e fortalecendo o desenvolvimento profissional em regiões geograficamente dispersas (PRETI, 1996).

Entre as Vantagens mais destacadas da EaD, a flexibilidade em termos de tempo e espaço emerge como um benefício essencial. R2 enfatizou: *"A especialização à distância permite que você ajuste seus horários para que consiga estudar da melhor maneira possível"*. Essa flexibilidade é especialmente relevante para alunos que já possuem uma formação anterior e estão buscando aprofundar-se em áreas específicas. Além disso, a possibilidade de estudar em casa, em horários alternativos, foi considerada uma vantagem primária, como reforçado R4, *"Há um interesse da comunidade acadêmica, especialmente de pessoas que trabalham o dia todo, em cursar uma especialização à distância"*. Assim, a EaD atende às demandas de profissionais que necessitam de um formato adaptável às suas rotinas consolidadas.

Os Desafios relacionados à infraestrutura foram mencionados como barreiras significativas para o bom funcionamento dos cursos de especialização EaD. O acesso

limitado à internet e a falta de equipamentos adequados foram destacados como obstáculos que impactam negativamente a experiência dos alunos. Como relatou R8, *"Nós tivemos uma evasão muito alta em cursos à distância, e uma das principais reclamações foi a falta de acesso à internet"*. Além disso, foi ressaltada a importância de polos de apoio presencial devidamente equipados para garantir o suporte necessário aos estudantes: *"Precisamos de polos de educação à distância equipados, com infraestrutura suficiente para atender os alunos"* (R9). Esses desafios evidenciam a necessidade de investimentos estruturais para assegurar que a EaD possa cumprir seu potencial inclusivo sem comprometer a qualidade educacional.

O estudo Oliveira e Ricci-Cagnacci (2022) que identifica lacunas semelhantes no uso da modalidade de EaD nas universidades brasileiras. A precariedade das ferramentas e equipamentos tecnológicos disponíveis para professores e alunos, o que dificulta a realização de aulas dinâmicas e atrativas são descritos como pontos críticos. Segundo os autores A alta taxa de evasão estudantil é outro desafio, com muitos alunos desistindo devido às dificuldades de adaptação e à falta de suporte adequado. Essas questões são agravadas pelas desigualdades sociais, que criam uma incompatibilidade entre diferentes realidades, exacerbando as desigualdades no acesso à educação.

Essas questões referidas pelos entrevistados são válidas dentro desse contexto e corroboram com Souza (2024), onde é essencial garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias necessárias e oferecer suporte técnico adequado para promover a equidade no ensino a distância. O autor ainda indica que esses desafios exigem um compromisso dos docentes e a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes para criar um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador.

Marin (2019) entende que a formação continuada impacta positivamente a prática docente ao proporcionar aos professores oportunidades de atualização, reflexão e desenvolvimento de novas competências. Segundo a autora, é essencial para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, melhorar a qualidade do ensino e atender às demandas educacionais contemporâneas.

A qualidade dos cursos de especialização oferecidos na modalidade EaD foi outro ponto de atenção nas entrevistas. Dois dos participantes expressaram preocupação com a possibilidade de que a modalidade se transforme em uma "fábrica de certificados", onde a quantidade de cursos ofertados prevaleça sobre a qualidade educacional. R4 indica que *"Os campos têm avançado, mas ainda é necessário um*

progresso maior" e R8 enfatizou, *"Não sou favorável a uma fábrica de certificados [...] precisamos garantir que a oferta tenha qualidade"*. Essa visão reflete a necessidade de regulamentação rigorosa e planejamento criterioso para evitar a banalização da EaD. Garantir padrões elevados é fundamental para manter a credibilidade da modalidade e assegurar que ela seja vista como uma alternativa respeitada e válida para a formação especializada (Giolo, 2018).

Na Comparação entre a EaD e o ensino presencial, foi apontado por R7 que *"A especialização se encaixa melhor na EaD em comparação com outros níveis de ensino"* uma vez que *"Os alunos de especialização têm maior maturidade e podem se comprometer mais"* o que também foi referido por *"Na pós-graduação, os alunos já têm mais clareza sobre o que querem"* R11, *"Na pós-graduação, os alunos já têm mais clareza sobre o que querem"*. Assim, a modalidade pode ser mais eficiente na pós-graduação em comparação com outros níveis de ensino, onde pode haver maior necessidade de suporte presencial e estrutura.

As entrevistas também destacaram que a eficácia da EaD varia conforme a área de conhecimento. Para especializações de áreas que requerem práticas laboratoriais ou atividades presenciais, como a área médica, a EaD enfrenta limitações significativas. Conforme relatado por R13, *"Eu só não apostaria em cursos na área médica, que requerem mais prática presencial"*. R17 considera os cursos de especialização EaD muito importantes, especialmente para professores das redes municipais e estaduais que não tiveram oportunidade de se especializar. Ele acredita que esses cursos ajudam a elevar o nível de formação dos docentes e têm uma utilidade social significativa ao atender um público externo ao IFMA. R17, diz que a especialização *"favorece a esse público saindo dos muros do próprio IFMA, dos campi, buscando ter uma utilidade social"*, assim, oferecer oportunidade da educação a distância, é *"significante para o professor de várias áreas"*. Assim, a modalidade mostra-se altamente adaptável para áreas de ensino teórico, mas exige ajustes e suplementação presencial para atender às demandas de áreas que dependem de atividades práticas (Segenreich; Medeiros, 2021).

Para R17, os cursos de especialização EaD são eficazes para atender à demanda por educação continuada, permitindo que profissionais aprimorem suas habilidades sem interromper suas atividades, sendo essenciais para acompanhar as demandas do mercado.

R18 considera a modalidade de educação à distância (EaD) como a melhor

para cursos de especialização *Lato Sensu*. Ele acredita que essa modalidade é ideal para atender a demanda de alunos que precisam trabalhar e que a oferta de cursos EaD pode ajudar a reduzir a evasão escolar, além de ampliar significativamente o número de vagas disponíveis.

Segundo o estudo de Moutinho (2015), que avaliou a percepção de professores universitários da educação presencial em relação à EaD, os tipos de cursos com maior aceitação para realização na modalidade a distância foram os de extensão, atualização e similares (84,6%) e os de pós-graduação *Lato sensu* (59%).

6.3.3 Histórico e motivos para oferta de cursos *Lato sensu* EaD

A implantação de cursos *Lato sensu* na modalidade EaD no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) seguiu um processo gradual, marcado pelas especificidades e desafios únicos de cada campus. Em algumas unidades, como Timon, barreiras burocráticas comprometeram a oferta dos cursos. Um dos entrevistados relatou que, embora um curso de licenciatura à distância tenha sido aprovado em 2017, a falta de agilidade na documentação e a perda de prazos resultaram na exclusão do campus de futuras ofertas pela CAPES, segundo R2, *"Ficamos numa lista negra da CAPES, pois perdemos o prazo de preenchimento de vagas. Só em 2020 conseguimos reverter a situação"*. Esse episódio evidenciou a necessidade de um gerenciamento mais eficiente e destacou o impacto negativo da falta de organização administrativa na continuidade dos cursos EaD, como também é sugerido por Giolo (2018) no estudo que analisa a trajetória da educação a distância no Brasil, utilizando os dados do Censo da Educação Superior do INEP, no que tange o gerenciamento dos cursos EaD.

Por outro lado, campi como São José de Ribamar iniciaram sua participação na EaD com o apoio de editais externos, como o programa Rede ETEC, que possibilitou a aquisição de infraestrutura básica, incluindo laboratórios e equipamentos de internet via satélite. R10 referiu que *"O MEC instalou o laboratório completo, com máquinas e internet via satélite, e isso permitiu que começássemos a atuar com a EaD"*. A utilização de parcerias e financiamento externo foi uma estratégia para iniciar e manter os cursos, especialmente em contextos de recursos institucionais escassos.

A implementação de cursos EaD no IFMA depende fortemente da disponibilidade de infraestrutura e de recursos financeiros para sua sustentação.

Muitos campi relataram que a oferta de cursos só foi possível graças a financiamentos externos, como o caso do Campus Monte Castelo, que iniciou suas atividades na EaD com apoio da CAPES. *"Nós só temos cursos à distância quando conseguimos financiamento externo, não temos recursos institucionais suficientes para isso"* (R13). Mesmo com esses recursos, a manutenção da qualidade exige uma infraestrutura estável, que inclui internet confiável, equipamentos modernos e tutores capacitados.

Em algumas localidades, parcerias com municípios foram essenciais para suprir as limitações institucionais. R10 afirmou que *"Os prefeitos começaram a dar contrapartidas, como a oferta de laboratórios e tutores locais, o que permitiu que continuássemos com os cursos mesmo sem o financiamento direto do governo"*. Essas colaborações foram fundamentais para expandir o alcance da EaD e garantir que a educação chegasse a áreas mais remotas.

A expansão da EaD no IFMA foi impulsionada por estratégias de colaboração entre diferentes campi e com parceiros externos. O Campus Zé Doca, por exemplo, estabeleceu uma parceria com São Raimundo das Mangabeiras para compartilhar recursos e expertise na oferta de cursos de especialização, conforme R4, *"Nós estabelecemos uma parceria com São Raimundo das Mangabeiras, e conseguimos a participação de alguns servidores interessados em nos ajudar a ofertar os cursos"*. Essas parcerias permitiram que campi com menos recursos se beneficiassem da infraestrutura e do conhecimento já estabelecidos por outras unidades.

Além disso, a estratégia institucional buscou aumentar o número de matrículas e ampliar o alcance dos cursos em áreas remotas. Segundo R7, *"O reitor incentivou os campi a ofertarem mais cursos à distância, com o objetivo de aumentar o número de matrículas e alcançar regiões mais distantes"*. Essa abordagem tem sido essencial para ampliar a presença do IFMA no estado e atender populações que dificilmente teriam acesso ao ensino presencial.

A EaD foi amplamente reconhecida como uma ferramenta poderosa para expandir o alcance educacional e oferecer capacitação em regiões remotas. Experiências positivas foram relatadas, como no Campus Timon, que conseguiu superar suas dificuldades burocráticas e implementar cursos de licenciatura com sucesso: *"Nós estamos em cinco polos e temos 200 alunos, a experiência tem sido riquíssima"* (R2). A EaD também foi vista como uma estratégia para maximizar o número de alunos matriculados, o que contribui para a sustentabilidade financeira das unidades. *"Hoje o orçamento e tudo é computado com base no número de alunos,*

então investir em educação à distância é uma forma de aumentar nosso número de matrículas e, consequentemente, nossos recursos" (R1).

Segundo R16, o Campus Pedreiras começou a trabalhar com EaD no final de 2022, aproveitando a política institucional do IFMA e a expertise de profissionais de outros campi. A oferta de cursos EaD foi motivada pela necessidade de democratizar o conhecimento e atender populações com baixo IDH, como em São Roberto. O primeiro curso oferecido foi "Informática na Educação", com grande demanda (3.500 inscrições para 500 vagas).

Segundo R17, a instituição, passou a "oferecer cursos lato senso na modalidade EaD como parte de sua missão de promover a educação de qualidade e o desenvolvimento regional". Segundo R17, o primeiro curso foi implantado após planejamento cuidadoso, com objetivos claros, equipe qualificada e materiais didáticos adequados.

Assim, a EaD não apenas ampliou o acesso à formação especializada, mas também demonstrou ser uma modalidade viável para atender às demandas educacionais de populações distantes e para fortalecer o papel do IFMA como um agente de transformação social e educacional no estado do Maranhão.

Isso é corroborado por Litto (2009), onde a EaD foi considerada mais econômica, permitindo o acesso a um número maior de alunos em comparação ao ensino presencial. Da mesma forma, segundo Lessa (2011) e Eliasquevici e Fonseca (2009), a EaD propicia a democratização do acesso à educação, permitindo que um número maior de alunos tenha acesso ao ensino, especialmente aqueles que enfrentam barreiras geográficas ou temporais.

6.3.4 Avaliação da qualidade dos cursos EaD

A avaliação da qualidade dos cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) no IFMA apresenta percepções diversas, mas converge em um ponto comum: a qualidade da EaD está diretamente vinculada ao planejamento e à execução pedagógica da instituição. De forma geral, os entrevistados reconhecem que, embora existam desafios significativos, a EaD pode atingir padrões satisfatórios de qualidade desde que bem estruturada e conduzida por profissionais capacitados. R13 e R14 referiram que "A interação entre professores e alunos, assim como a capacitação dos docentes, são cruciais para garantir a qualidade da educação à distância". Da mesma

forma, R5 afirma que *"A presença dos gestores e a interação com os alunos são fundamentais para a qualidade"*, R7 diz que *"A qualidade está ligada ao acompanhamento rigoroso dos alunos e à formação docente"* e R14 infere que *"A falta de interação ao vivo pode prejudicar a qualidade do aprendizado"*. Assim, o compromisso do corpo docente e sua gestão pedagógica são reconhecidos como centrais para a garantia da qualidade dos cursos EaD e também, a percepção de qualidade na EaD está intrinsecamente ligada à resolução desses desafios estruturais.

A falta de sistemas tecnológicos integrados para o acompanhamento pedagógico e administrativo dos alunos dificulta o monitoramento do progresso e contribui para o aumento da evasão, segundo R6 e R10.

O estudo de Silva (2023), que investiga os fatores críticos de sucesso que influenciam a permanência e a evasão em um curso de graduação em Administração na modalidade EAD em Valença-RJ, identificaram como fatores de sucesso suporte à aprendizagem, como o grau de conhecimento dos professores e tutores, o apoio para promover a interação dos estudantes, a disponibilização de ferramentas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a qualidade do feedback fornecido; a autodisciplina, incluindo a motivação, o esforço para permanecer no curso, a habilidade para administrar o tempo e a autodisciplina para realizar as atividades propostas; o rigor e qualidade do curso, como a complexidade das atividades, a qualidade dos materiais, o acesso ao AVA e aos materiais, e o tempo de duração do curso; e a habilidade tecnológica, saúde e incentivo, como a familiaridade com o uso do computador, as habilidades para utilizar os recursos tecnológicos, o incentivo familiar e as condições de saúde durante o curso.

Marin (2019) ressalta a EaD tem sido utilizada para atender às demandas de formação de professores, mas questiona se essa modalidade consegue garantir a mesma qualidade de formação que os cursos presenciais. Para ser eficaz, a formação continuada deve ser bem planejada, atender às necessidades reais dos professores e ser realizada de forma colaborativa e reflexiva. Modelos inadequados ou de curta duração podem limitar seu impacto, enquanto abordagens mais profundas e contextualizadas tendem a gerar resultados mais significativos.

Assim, o suporte humano também desempenha um papel determinante. Tutores e coordenadores capacitados são apontados como fundamentais para manter os alunos engajados e oferecer uma experiência de qualidade. Como destacou R9, é

importante *"A gestão de recursos humanos e tecnológicos é crítica para garantir a eficácia da EaD"*. Portanto, a combinação de infraestrutura tecnológica sólida e uma equipe pedagógica qualificada é considerada essencial para a consolidação da modalidade EaD no IFMA.

O estudo de Souza (2024) diz que interação é essencial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, e sua ausência pode comprometer a qualidade da experiência de aprendizagem e recomenda estratégias de interação na modalidade, como a realização de aulas síncronas que incluam momentos de conversa informal. Da mesma forma, Moran (2017) sugere que os professores reservem um tempo no início ou no final das aulas para que os alunos compartilhem suas experiências e sentimentos, criando um ambiente mais acolhedor e fortalecendo o senso de comunidade. Grupos de discussão e projetos colaborativos demonstram grande eficácia nesse processo de interação, como descrito por Preti (1996), atividades em grupo incentivam a troca de ideias e o apoio mútuo entre os alunos, promovendo não apenas a interação, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e cooperação.

Na comparação com os cursos presenciais, a EaD ainda enfrenta desafios em alcançar o mesmo nível de interação e densidade acadêmica. Muitos entrevistados destacaram que a falta de interações contínuas entre professores e alunos dificulta a criação de um ambiente de aprendizado profundo e significativo (R4, R7). Mesmo aqueles que reconhecem o valor da EaD como uma ferramenta para ampliar o acesso à educação, especialmente em regiões mais afastadas, destacam que ela ainda não alcança o mesmo nível de envolvimento e densidade acadêmica que os cursos presenciais (R7, R11).

As falas corroboram com Kowalski (2020), que sintetiza os fatores que influenciam a permanência dos alunos em cursos de Educação a Distância (EaD). Ele destaca elementos como suporte à aprendizagem, condições para estudar, autodisciplina, rigor e qualidade do curso, habilidade tecnológica, saúde e incentivo como cruciais para o sucesso na modalidade. Kowalski (2020) também compara a EaD com o ensino presencial, contrastando aspectos como localização, interatividade, ritmo de estudo, fontes de informação, avaliação, flexibilidade, metodologia, autonomia e uso de tecnologia. Ele aponta que a EaD oferece maior flexibilidade e autonomia, permitindo que os alunos estudem em seu próprio ritmo e em qualquer lugar, enquanto o ensino presencial proporciona interação face a face e um ambiente

de aprendizado mais controlado e centralizado no professor.

R9 e R10 ressaltam que a EaD pode ser eficaz e ter uma qualidade comparável à do ensino presencial, desde que os investimentos adequados sejam feitos em infraestrutura, tecnologia e suporte pedagógico e sem os devidos investimentos em sistemas integrados e em uma equipe qualificada e comprometida, os cursos EaD ficam mais vulneráveis à perda de qualidade (R9, R10).

Para R16, a qualidade da EaD depende de uma estrutura organizacional adequada e parcerias com prefeituras. Ele acredita que a EaD, mediada por tecnologias, é promissora para o futuro, mas enfrenta desafios internos e externos, como resistência e falta de infraestrutura.

O estudo de Semprebon *et al.* (2016) indica que os desafios relacionados à qualidade do ensino e à manutenção de relacionamentos significativos entre professores e alunos são expressivos, especialmente com a transição para formatos on-line, onde muitos educadores sentem que as conexões interpessoais não se fortalecem como em modelos presenciais. Portanto, é crucial implementar estratégias que promovam a interação contínua entre alunos e professores para criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e motivador.

Estudos anteriores (Corrêa; Santos, 2009; Orsi; Galeni; Meira, 2011; Conceição; Silva; Euzebio, 2011; Torres *et al.*, 2014) observam que há uma percepção de que a EaD é de pior qualidade, muitas vezes considerada uma educação de "segunda classe". Outros indicam que maioria dos professores acredita que as avaliações na EaD são mais fáceis, o que não é respaldado por outros estudos (Cunha, 2012; Torres *et al.*, 2014).

Silva (2023) argumenta que a adoção de Metodologias Ativas contribui para minimizar as diferenças entre o ensino presencial e a distância. Segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017), essas metodologias se caracterizam por estratégias pedagógicas que centram o processo de ensino-aprendizagem no aluno, em contraste com a abordagem tradicional, que coloca o professor como principal transmissor de informações.

Para R17, a qualidade dos cursos EaD vem sendo avaliada por indicadores como atualização de conteúdo, interatividade, qualidade dos materiais didáticos, suporte técnico, resultados de aprendizagem e satisfação dos alunos. A modalidade também desenvolve habilidades de autodisciplina e organização. Segundo R17, “a

avaliação dos resultados de aprendizagem e a satisfação dos alunos são fundamentais para garantir a eficácia do curso”

R18 avalia a qualidade dos cursos EaD do IFMA como excelente. Ele afirma que não há diferença entre o projeto pedagógico dos cursos presenciais e dos cursos EaD, sendo a metodologia de oferta a única alteração. Os cursos EaD do IFMA, tanto técnicos quanto de graduação, têm recebido boas avaliações externas, como os conceitos 3 e 4 pelo INEP. Portanto, ele considera que a qualidade dos cursos EaD é equivalente à dos cursos presenciais.

Um elemento central na busca pela qualidade é a criação de critérios bem definidos e objetivos para avaliar os programas de EaD. A implementação de benchmarks robustos, como a formação e a capacitação de avaliadores especializados, tem sido destacada como essencial para assegurar a consistência na avaliação de cursos (Machado *et al.*, 2021). O Ministério da Educação (MEC) tem desempenhado um papel fundamental ao estabelecer diretrizes de qualidade, que ajudam a alinhar os padrões entre instituições, promovendo maior transparência e confiabilidade no sistema educacional (Pedrochi Junior *et al.*, 2021). Contudo, a efetividade dessas medidas depende de sua aplicação consistente e do monitoramento contínuo.

Entre os desafios mais expressivos enfrentados pela EaD no Brasil, destaca-se a preparação inadequada de alunos para o formato de ensino a distância aliada a materiais didáticos pouco eficientes e ao acesso limitado a bibliotecas físicas e virtuais de qualidade (Ferrugini *et al.*, 2013). Esses fatores não apenas comprometem a experiência de aprendizagem, mas também alimentam uma desconfiança em relação a modelos completamente on-line, particularmente nos cursos de graduação. A preferência por metodologias híbridas ou semipresenciais, que integram componentes on-line e presenciais, tem sido apontada como uma alternativa viável para contornar essas limitações e aumentar a aceitação da modalidade (Moran, 2009).

Por outro lado, a EaD oferece oportunidades notáveis, particularmente no que diz respeito à ampliação do acesso à educação superior. Ao romper barreiras geográficas, a modalidade possibilita que indivíduos em regiões remotas ou marginalizadas participem de ambientes educacionais, promovendo maior inclusão social e diversidade nos espaços acadêmicos. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um exemplo concreto desse potencial, com iniciativas que integram esforços de

instituições estaduais e federais para democratizar o acesso ao ensino superior por meio do EaD (Hernandes, 2017).

De acordo com Moran (2017), a tecnologia atual permite a integração de diferentes espaços e tempos, viabilizando a aprendizagem em qualquer lugar e momento, além de possibilitar a interação com diversas pessoas. Esse cenário amplia o acesso à informação e estimula uma reflexão sobre os métodos tradicionais, que ainda priorizam a transmissão de conhecimento pelos docentes.

6.3.5 Percepções dos professores sobre EaD e cursos presenciais, sob a ótica dos gestores

Nas entrevista com os gestores, quanto questionados sobre quais as principais falas dos professores sobre os cursos na modalidade EaD e presencial, R1 indicou que *“não foi observada resistência significativa por parte do corpo docente, e mesmo professores com pouca experiência prévia na modalidade demonstraram flexibilidade e disposição para se adaptar à nova realidade”*. Essa aceitação crescente reflete uma mudança de mentalidade em relação à EaD, especialmente devido à sua capacidade de levar a educação a regiões com menor infraestrutura educacional. Como mencionado por R12: *“A EaD tem o potencial de melhorar os índices educacionais em locais com acesso limitado à educação presencial”*.

Embora a EaD tenha ganhado maior aceitação, ainda existem críticas e desafios apontados pelos professores. Uma das questões levantadas é o preconceito persistente em relação à modalidade. Alguns professores e parte da sociedade continuam a considerar a EaD como uma forma inferior de educação, especialmente em áreas que exigem maior interação prática, como cursos técnicos e científicos (R6).

Segundo R10, os professores também destacam dificuldades na produção de materiais didáticos para EaD, especialmente devido à falta de interação direta com os alunos. Esse distanciamento contribui para a desconfiança em relação ao engajamento dos estudantes. Como relatado por R10, *“Sem visualizar ou interagir diretamente com os alunos, fica mais difícil garantir que eles estão realmente envolvidos no processo de aprendizagem”*.

R2 referiu que entre as principais preocupações dos professores está *“a falta de capacitação institucional para atuar de forma eficiente na EaD”*. Há um apelo claro por políticas de formação que abranjam não apenas os docentes, mas também os

técnicos administrativos, garantindo que todos estejam preparados para lidar com os desafios específicos do ensino a distância.

Outro ponto de preocupação é a resistência cultural à EaD. A modalidade ainda enfrenta ceticismo, tanto dentro da comunidade acadêmica quanto na sociedade em geral. Segundo R9, *"Essa mentalidade dificulta a aceitação plena da EaD, mesmo que ela ofereça vantagens logísticas e econômicas"*. Esse ceticismo é visto como um obstáculo à expansão e ao reconhecimento da qualidade da EaD.

Apesar das dificuldades, os professores expressaram interesse em expandir a oferta de cursos EaD no campus, reconhecendo os benefícios que essa modalidade pode trazer tanto para os alunos quanto para a instituição. Contudo, essa expansão está condicionada a melhorias na infraestrutura, como acesso à internet de qualidade e recursos tecnológicos adequados. Além disso, os docentes destacaram a necessidade de um compromisso institucional mais sólido com a modalidade (R8).

Os professores também enfatizam a importância de controlar o número de vagas nos cursos EaD, garantindo que o atendimento e o suporte aos alunos mantenham os mesmos padrões de qualidade dos cursos presenciais. A ideia de uma "oferta industrial", com centenas de vagas, foi rejeitada, pois acreditam que comprometeria tanto a qualidade da educação quanto a reputação da instituição (R4).

Como apontado por R8, *"A expansão da EaD deve ser feita com responsabilidade, priorizando a qualidade e o suporte aos alunos, evitando a transformação da modalidade em um modelo de produção em massa"*. Essa visão reflete o desejo de alinhar a EaD aos padrões institucionais de excelência, mesmo diante dos desafios de infraestrutura e preconceitos culturais.

R16 indica que os professores demonstram resistência ao novo, questionando infraestrutura, condições de trabalho e pagamento. Há também dificuldades em lidar com turmas ecléticas e com alunos de diferentes níveis de conhecimento. Apesar disso, acredita que a EaD democratiza o conhecimento e desafia o modelo tradicional das escolas.

Segundo R17, embora existam falas equivocadas de alguns professores sobre a EaD, outros reconhecem sua eficácia e relevância, destacando as oportunidades únicas que oferece, especialmente para profissionais que não podem frequentar cursos presenciais. R17 reitera que *"Eles [os professores] reconhecem que a EaD oferece oportunidades únicas de capacitação para profissionais que não podem se"*

deslocar para frequentar cursos presenciais, além de possibilitar a disseminação do conhecimento em áreas de difícil acesso”.

Os resultados da pesquisa de Moutinho (2015) mostram, de maneira geral, uma percepção positiva sobre a educação a distância já que a maioria dos professores acredita que a EaD pode propiciar ao aluno aprendizado equivalente ao obtido na modalidade presencial. No entanto, no estudo, 35,9% consideram que a EaD proporciona um aprendizado de qualidade inferior ao presencial. Ainda, em relação à qualidade do aprendizado, a maioria dos professores acredita que a EaD pode garantir ao aluno um aprendizado equivalente ao obtido na modalidade presencial. O estudo demonstrou relativo equilíbrio entre os professores que consideram que os processos de avaliação de aprendizagem nos cursos a distância são mais fáceis para os alunos (28,2%) e aqueles que consideram serem mais difíceis (25,6%). A maioria parece acreditar que as avaliações na EaD são mais fáceis.

Macêdo (2017), que analisa o processo de institucionalização da educação à distância na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e refere que a estruturação dos Polos de Apoio Presencial, contribuíram concretamente no desenvolvimento do processo de institucionalização da EAD, pois caracterizam-se como uma extensão acadêmica, através do desenvolvimento das atividades educativas dos programas e cursos a distância, oferecendo o suporte necessário às atividades realizadas pelos alunos como por exemplo, os encontros presenciais para tutorias, acesso a biblioteca e laboratório de informática, realizar as avaliações presenciais, bem como, uma extensão operacional da Universidade, com a oferta dos serviços administrativos e gerenciais.

O mesmo autor recomenda, conforme o caso da UFCG, para garantir a qualidade da oferta de vagas na modalidade EaD, é essencial as instituições sigam os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, propostos pelo MEC, e que promova a integração das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos processos de ensino-aprendizagem (Macêdo, 2017).

A expansão da educação a distância no Brasil é evidenciada no estudo de Giolo (2018), que descreve que, em 2000, havia apenas 7 instituições credenciadas para oferecer cursos a distância, todas públicas, com um total de 10 cursos autorizados e 1.682 alunos matriculados. Em 2002, o número de instituições aumentou para 25, incluindo 9 privadas, ofertando 46 cursos e matriculando 40.714 alunos. Em 2005, o número de instituições subiu para 61, com 37 privadas, ofertando 189 cursos e

matriculando 114.642 alunos. Em 2010, havia 135 instituições credenciadas, com 68 privadas, ofertando 930 cursos e matriculando 930.179 alunos. Em 2015, o número de instituições chegou a 193, com 108 privadas, ofertando 1.473 cursos e matriculando 1.393.752 alunos.

6.3.6 Estratégias de promoção de cursos EaD e presenciais

A divulgação dos cursos *Lato sensu* no IFMA, tanto na modalidade EaD quanto presencial, é considerada um dos pilares fundamentais para ampliar o alcance e consolidar a oferta educacional. Campus como os de Presidente Dutra e São Luís utilizam parcerias institucionais com prefeituras e Secretarias de Educação, permitindo uma abrangência regional ao atingir estudantes de municípios vizinhos. Esses esforços incluem visitas a escolas, empresas e o uso de meios de comunicação tradicionais, como rádio e televisão. Uma estratégia notável é a uniformidade na divulgação, evitando diferenciações entre EaD e cursos presenciais para não reforçar preconceitos em relação à modalidade a distância (R1, R11, R14).

Por outro lado, alguns campi, como Açailândia, têm concentrado seus esforços em estratégias digitais, utilizando redes sociais e o site institucional como principais ferramentas de divulgação. Essa abordagem se mostrou eficiente, especialmente em cursos como WebTech, cuja demanda superou a capacidade de atendimento. No entanto, em alguns campi, a falta de recursos limita o alcance da propaganda externa estruturada, restringindo o impacto da divulgação (R3, R13).

As parcerias locais e regionais desempenham um papel central nas estratégias de promoção dos cursos, especialmente na modalidade EaD. Campus como Pinheiro adotam visitas aos municípios vizinhos para verificar infraestrutura, estabelecer acordos com prefeituras e assegurar o suporte necessário para os polos de EaD. Essas cooperações são fundamentais para garantir que os estudantes tenham acesso a laboratórios, tutores e suporte técnico próximo de suas localidades, minimizando a necessidade de deslocamentos frequentes (R12).

No Campus São Luís, (Maracanã), as parcerias com prefeituras também são utilizadas para oferecer espaços de trabalho para tutores e professores, reduzindo custos e facilitando a logística (R4). Essas iniciativas evidenciam que a construção de redes regionais é essencial para a sustentabilidade e expansão dos cursos, especialmente em regiões de difícil acesso.

A capacitação de professores é uma prioridade para a expansão dos cursos *Lato sensu* no IFMA, particularmente na modalidade EaD. Campus como Açailândia e Bacabal investem na formação continuada de docentes e técnicos administrativos para garantir que estejam aptos a lidar com os desafios do ensino a distância. Esse processo inclui a criação de coordenações específicas para EaD, alinhadas à consolidação de infraestrutura como AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) mais robustos e funcionais (R2, R4, R15).

Entretanto, muitos campi ainda enfrentam dificuldades em capacitar seus docentes para o uso de plataformas digitais, agravadas pela falta de infraestrutura tecnológica adequada. Esses desafios limitam a oferta de cursos EaD e reforçam a necessidade de investimentos institucionais na formação de profissionais e no desenvolvimento de ferramentas que atendam às demandas do ensino remoto (R6, R7).

O planejamento das ofertas educacionais no IFMA é frequentemente baseado no conceito de verticalização, priorizando a continuidade da formação de estudantes que já realizaram cursos de graduação na instituição. Em campi como Bacabal, essa abordagem fortalece a fidelização dos alunos e garante que a formação oferecida atenda diretamente às demandas da comunidade acadêmica local (R8).

Por outro lado, campi como Açailândia priorizam a consolidação de cursos técnicos e de graduação antes de expandirem para especializações *Lato Sensu*. Essa estratégia visa construir bases acadêmicas sólidas, criando uma estrutura capaz de sustentar a expansão para a EaD com qualidade e eficiência (R15).

Os desafios enfrentados pelo IFMA na promoção de cursos *Lato sensu* são amplos e variados. A falta de infraestrutura tecnológica é um dos problemas mais mencionados, com muitos campi relatando dificuldades para equipar estúdios de gravação, garantir acesso à internet de qualidade e oferecer suporte técnico adequado (R6, R7, R9). Essa carência afeta diretamente a capacidade de desenvolver e manter cursos EaD. Além disso, a resistência de parte do corpo docente ao modelo EaD continua sendo um desafio, muitas vezes associado à falta de familiaridade com as ferramentas digitais e à percepção de que a modalidade exige maior esforço de planejamento e preparação prévia (R2).

R16 relata que as estratégias incluem trazer profissionais experientes em EaD, articular com prefeituras e o MEC, sensibilizar prefeitos sobre a importância da

educação e criar polos em municípios com baixo IDH. Além disso, o campus busca dar identidade institucional aos alunos EaD e realizar visitas in loco nos polos.

R17 indica que o IFMA promove cursos EaD por meio de redes sociais, parcerias com instituições e empresas, além de investir em tutores qualificados e infraestrutura tecnológica. Ainda indica que se investe *“na formação de uma equipe qualificada de tutores e na infraestrutura tecnológica necessária para oferecer uma experiência de aprendizagem de qualidade”*.

Segundo R18, o IFMA tem promovido várias ações para a ampliação da formação *Lato sensu* por meio da EaD no estado do Maranhão, voltados para a área de ensino, como o curso de Informática na Educação em Mangabeiras, que ofereceu em torno de mil vagas. A modalidade EaD permite ampliar significativamente o número de vagas, facilitando o acesso à formação para mais alunos, referindo que *“A tendência é que aumente realmente a oferta da educação à distância dentro do IFMA”*.

E ainda segundo o entrevistado, é necessária regulamentação das diretrizes institucionais para a oferta de educação à distância, visando organizar e padronizar a oferta de cursos EaD. Há um esforço para incluir a responsabilidade pela educação à distância dentro da Pró-reitoria de Ensino, com a criação de uma função ou cargo específico para tratar exclusivamente da EaD. Existe ainda a necessidade de formação e capacitação dos docentes e gestores para desmistificar a modalidade EaD e garantir que todos compreendam sua importância e possibilidades.

Esses fatores são observados dentre as estratégias de promoção de cursos EaD no estudo de Macêdo (2017), que incluem a atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) para incorporar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a criação de Polos de Apoio Presencial (PAPs) em todos os campi, e a implantação de cursos específicos como Administração Pública para servidores. Além disso, a instituição, segundo o autor, investe na melhoria da infraestrutura física e tecnológica, estabelece parcerias com outras instituições, e desenvolve programas de apoio pedagógico e financeiro para os estudantes, visando garantir a qualidade e a expansão da oferta educacional, promovendo a inclusão social e a democratização do acesso à educação superior.

6.3.7 Impacto dos cursos EaD na vida profissional dos egressos segundo a ótica dos gestores

A contribuição dos cursos *Lato sensu* EaD para a vida profissional de egressos, especialmente profissionais do magistério, foi amplamente discutida pelos entrevistados. A Verticalização do ensino foi amplamente reconhecida pelos entrevistados como uma estratégia eficaz para promover a progressão na carreira do magistério. A possibilidade de o aluno transitar do nível técnico ao superior e, posteriormente, para a especialização *Lato sensu* é vista como um recurso valioso para enriquecer sua trajetória profissional. Foi ressaltado que essa progressão permite que os alunos continuem sua formação sem interromper a vida profissional, especialmente em áreas como agronomia e zootecnia, onde a demanda por qualificação contínua é alta. R2 inferiu que *"Alunos que completam a licenciatura no IFMA se sentem preparados e buscam especializações na própria instituição, o que é um indicativo de qualidade"*.

Essa continuidade também se aplica à Educação a Distância (EaD), que facilita a formação de profissionais em exercício, permitindo-lhes manter seus empregos enquanto obtêm qualificações adicionais. Além disso, a verticalização contribui para a especialização em áreas como química, biologia e ciências, permitindo que professores em atuação aprofundem sua formação, aumentem suas chances de progressão na carreira e fortaleçam sua atuação tanto no setor público quanto no privado (R7, R8, R15). Segundo R7, *"Os alunos egresso que optam pela EaD podem conciliar trabalho e estudos, ampliando suas oportunidades profissionais"*, R8 diz que *"A EaD contribui para a formação continuada dos professores, facilitando a organização do tempo e o aprendizado"* e R15 descreveu que a instituição *"Está desenvolvendo um projeto para oferecer especialização em química, a partir da demanda consolidada da licenciatura"*.

Ao investigar a contribuição dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância a formação de profissionais da área da saúde, Grossi *et al.* (2017) evidencia o potencial da EaD como instrumento eficaz de qualificação continuada, especialmente em contextos nos quais o acesso à formação presencial é limitado. A pesquisa, desenvolvida em uma universidade federal, revelou que a modalidade a distância permitiu não apenas a ampliação do acesso à formação especializada, mas também a articulação entre teoria e prática profissional, promovendo impacto direto

na atuação cotidiana dos egressos.

Três dos entrevistados destacaram que os egressos que já atuam como docentes conseguem aplicar imediatamente os conhecimentos adquiridos, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas e metodológicas mais eficazes. Como observado, essa formação contínua resulta em um impacto direto na qualidade do ensino oferecido por esses professores, fortalecendo suas práticas em sala de aula e o desempenho dos estudantes (R5, R6, R10).

Uma das maiores vantagens apontadas pelos entrevistados é a flexibilidade dos cursos *Lato sensu* na modalidade EaD. Essa característica permite que profissionais do magistério conciliem seus estudos com trabalho e responsabilidades familiares, um diferencial em regiões onde a mobilidade geográfica é limitada, como municípios do interior do Maranhão (R4, R8).

A flexibilidade não só facilita a permanência no curso, mas também melhora as práticas pedagógicas dos professores, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades de progressão salarial e empregabilidade. Muitos destacaram que a especialização é um diferencial competitivo, contribuindo para promoções e sucesso em concursos públicos, o que evidencia o impacto direto da EaD na vida profissional dos docentes (R11).

Os cursos de especialização *Lato sensu* também desempenham um papel significativo na integração dos professores com o mercado de trabalho. Ao oferecer cursos alinhados às demandas locais e regionais, o IFMA possibilita que os docentes se especializem em áreas específicas, como educação quilombola e do campo, ampliando suas oportunidades de atuação profissional (R12, R10).

Além disso, para muitos, os cursos EaD representam uma chance de mudança ou diversificação de carreira, permitindo explorar novas áreas como tecnologia educacional. Essa integração com novas demandas de mercado fortalece a atuação profissional dos docentes e aumenta suas chances de sucesso em setores educacionais diversificados (R14).

Apesar das vantagens, os entrevistados também apontaram desafios relacionados à implementação e manutenção dos cursos EaD. A necessidade de planejamento de estudos, disciplina para conciliar trabalho e estudos, e o acesso limitado a infraestrutura tecnológica, como internet de qualidade, foram mencionados como barreiras significativas para o sucesso dos alunos (R9).

Além disso, a adequação dos polos de apoio presencial e a disponibilidade de

tutoria eficiente são consideradas essenciais para garantir que os cursos sejam realmente eficazes. Muitos destacaram a importância de um planejamento cuidadoso para alinhar a oferta à realidade dos alunos e às especificidades regionais, especialmente em áreas isoladas ou com recursos limitados (R9, R11, R12).

Para R16, os cursos EaD contribuem para a inclusão social e qualificação de professores, especialmente os que atuam em regiões periféricas e rurais. Eles oferecem autonomia, competência técnica e conscientização, ajudando os docentes a melhorarem sua prática pedagógica e atender populações marginalizadas.

Conforme R17, os cursos EaD contribuem para a atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas, capacitando profissionais, especialmente do magistério, para enfrentar desafios educacionais contemporâneos e promovendo o compartilhamento de experiências entre diferentes contextos. Segundo o entrevistado, *“os cursos EaD possibilitam o compartilhamento de experiências entre profissionais de diferentes contextos, enriquecendo o processo de aprendizagem”*.

Para R18, as contribuições abrangem a formação continuada, enfatizando a importância para os professores, permitindo que eles se mantenham atualizados e em constante aprimoramento. O entrevistado menciona que a oferta de pós-graduação ajuda na formação dos professores da região, beneficiando a educação local. Ele observa que muitos campi que oferecem licenciatura também disponibilizam cursos de pós-graduação voltados para o ensino, como ensino de ciências e matemática, contribuindo para a formação continuada dos professores. O entrevistado acredita que fortalecer a oferta de cursos de pós-graduação é desejável e importante para melhorar a qualidade da educação e apoiar os professores na sua prática pedagógica. Esses pontos mostram que os cursos *Lato sensu* EaD são vistos como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, ajudando-os a melhorar suas habilidades e contribuir para a educação de qualidade na região (Moreira; Santos; Sousa, 2019).

Os relatos corroboram com as observações de Macêdo (2017), onde os cursos de EaD, além do já referido, ainda desenvolvem habilidades essenciais para o mercado de trabalho moderno, como autogestão, disciplina, e proficiência no uso de tecnologias de informação e comunicação. Os egressos de cursos EaD também tendem a ser mais adaptáveis e preparados para o trabalho remoto, uma tendência crescente em diversas áreas profissionais. Por fim, a modalidade facilita a continuidade dos estudos e a atualização profissional, essencial em um mercado de

trabalho dinâmico e competitivo.

6.3.8 Desafios enfrentados pela EaD no IFMA

Um dos principais desafios apontados pelos entrevistados é a falta de uma política institucional mais integrada para a EaD no IFMA. R1 observa que *"O maior desafio é a questão política, a falta de integração entre a educação presencial e a distância"* assim, a educação a distância é tratada como uma área isolada, com o CERTEC funcionando de maneira independente das demais esferas educacionais da instituição. Ele sugere que a EaD seja vinculada diretamente à Pró-Reitoria de Ensino, o que, em sua visão, poderia garantir um desenvolvimento mais articulado com outras modalidades de ensino. A falta dessa integração, como reforçado por R6 e R10, tem gerado desigualdades no avanço da EaD entre os campi, onde alguns conseguem progredir por terem maior expertise, enquanto outros permanecem estagnados. Para R6, *"Falta de clareza sobre o que se espera da educação à distância e como ela deve ser implementada"* e para R10, existe "sobreposição de esforços" na oferta de cursos em polos com a mesma temática de diferentes modalidades. Outro ponto mencionado por R10 é a ausência de regulamentações para a modalidade. Ele destaca que questões como carga horária docente e gestão dos polos carecem de diretrizes específicas e propõe a criação de um comitê gestor composto por representantes dos campi, Certec e municípios parceiros, como uma solução para planejar e acompanhar a evolução da EaD de forma mais eficiente.

A falta de formação específica para os professores atuarem na EaD é outro grande desafio. R2 afirma que *"muitos docentes não estão preparados para as exigências da modalidade, especialmente no que diz respeito ao uso de plataformas digitais e à aplicação de metodologias ativas"*. Essa carência de capacitação é agravada pela resistência de alguns servidores, principalmente os mais antigos, que demonstram dificuldade em lidar com tecnologias educacionais (Souza *et al.*, 2024).

Os desafios enfrentados na implementação da EaD foram variados, com destaque para problemas relacionados à infraestrutura tecnológica e física. Em muitos casos, a ausência de internet estável e a falta de equipamentos adequados prejudicaram o desenvolvimento dos cursos. R9 apontou: *"Hoje, nosso campus não tem a estrutura necessária para ofertar educação à distância de qualidade [...] Não temos internet estável e não podemos contar com recursos próprios"*. Além disso, a

dependência de servidores públicos municipais como tutores e mediadores nos polos representou uma limitação, já que esses profissionais frequentemente careciam de formação ou disponibilidade para acompanhar os alunos.

Os desafios relacionados à infraestrutura tecnológica foram amplamente destacados pelos entrevistados. Muitos campi, conforme mencionado por R8, enfrentam problemas com a *“insuficiência de laboratórios de informática e equipamentos em quantidade suficiente para atender à demanda dos alunos”*. Além disso, a instabilidade da internet em polos localizados em regiões mais remotas é um obstáculo significativo (Couto; Lima, 2007).

Oliveira e Ricci-Cagnacci (2022) descrevem desafios relacionados à acessibilidade, especialmente no que diz respeito ao acesso à tecnologia e à internet, que afetam principalmente os estudantes mais vulneráveis. Além disso, existe uma necessidade urgente de investimentos na formação complementar dos docentes, para que possam se adaptar e ensinar eficazmente no ambiente virtual. A falta de interação adequada entre estudantes e instituições também é um problema, contribuindo para a sensação de isolamento e desmotivação dos alunos.

A falta de conectividade afeta diretamente o funcionamento dos cursos EaD, como apontado por R4 e R12. Este último sugere que o IFMA explore a utilização de redes como a RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa) para melhorar a qualidade da internet nos polos e, assim, viabilizar a expansão da EaD com maior eficácia.

Pesquisas recentes indicam que, quando bem planejada e executada, a EaD é capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa, favorecendo a interação entre docentes e discentes, bem como o desenvolvimento de competências fundamentais para a inserção e permanência no mercado de trabalho (Mill; Veloso, 2021).

A gestão dos polos de EaD também foi identificada como um ponto crítico. Muitos polos carecem de uma estrutura mínima para funcionamento, como carteiras, computadores e salas adequadas, conforme destacado por R13. Em alguns casos, os polos enfrentam dificuldades de manutenção e até mesmo desmantelamento, o que compromete a continuidade das atividades.

Segundo Silva (2023), nesta modalidade de ensino, o educador tenta prever as possíveis dificuldades, buscando se antecipar aos alunos na sua solução. O professor de EaD deve ser valorizado, pois sua responsabilidade, além de ser maior por atingir um número infinitamente mais elevado de alunos, torna-o mais vulnerável a críticas e a contestações em face dos materiais e atividades que elabora.

No entanto, R7 aponta que os professores enfrentam sobrecarga de trabalho, dividindo-se entre o ensino presencial e a EaD. Ele sugere que uma redistribuição equilibrada da carga horária seria essencial para permitir que os docentes se dediquem adequadamente às atividades à distância, garantindo um ensino de maior qualidade.

A restrição orçamentária foi apontada como um dos maiores desafios para a EaD no IFMA. O entrevistado R13 relata que a falta de recursos prejudica a aquisição de equipamentos e a realização de atividades como visitas técnicas e acompanhamento in loco das turmas. A ausência de financiamento adequado limita a capacidade de oferecer um ensino a distância que atenda às expectativas dos alunos e às necessidades das regiões atendidas (Silva; Pavão, 2019).

R15 reforça que, além de aumentar o orçamento destinado à EaD, é necessário criar uma cultura institucional que valorize a modalidade. Ele sugere que investimentos em capacitação, planejamento estratégico e infraestrutura sejam acompanhados de um esforço para alinhar as ofertas de EaD às demandas regionais e às condições específicas de cada comunidade.

Outro desafio significativo foi a resistência inicial de professores e gestores, como observado por R2 *"Quando você não conhece, você tem uma certa resistência. Os professores se perguntavam quem iria preparar o material e como seria a aula"*. Essa relutância inicial foi gradualmente superada por meio de capacitação docente, que ajudou a consolidar a aceitação e o engajamento dos educadores na modalidade EaD.

R9 observa que os *"professores mais jovens tendem a ser mais receptivos à EaD"*, mas reforça que é fundamental *"criar oportunidades de qualificação para todos os docentes, promovendo uma política de capacitação abrangente que contemple desde aspectos tecnológicos até questões pedagógicas específicas da EaD"*.

Conforme R16, os principais desafios incluem sensibilizar a equipe técnica e pedagógica, estruturar a organização para EaD, garantir benefícios aos professores, equilibrar questões técnicas e políticas nos municípios e superar a resistência de prefeitos que não priorizam a educação na prática.

Segundo o R18, existe a necessidade de formação dos docentes e de desmistificação da modalidade de educação à distância, de forma que a comunidade compreenda a EaD como uma modalidade de ensino válida e eficaz, assim como o ensino presencial.

Para Litto (2009), alguns educadores demonstram resistência a novas abordagens pedagógicas, permanecendo presos aos métodos de ensino que lhes foram transmitidos. No Brasil, diversas instituições de ensino superior já se dedicam à pesquisa, discussão e implementação de cursos a distância (EaD), oferecendo-a como alternativa de acesso ao ensino superior (Costa, Célio Juvenal; Cochia, 2013). Essa crescente adoção da EaD implicará, inevitavelmente, na integração de um contingente de professores nesse novo modelo de ensino.

Gauthier (2016) sugere que os docentes devem estar abertos ao aprendizado contínuo sobre ensino, tratando-o como um processo de descoberta que envolve adaptação às necessidades específicas de cada turma. Isso implica que a profissionalização do docente não é apenas técnica, mas também relacional e reflexiva, exigindo habilidades para cultivar ambientes de aprendizagem transformadores e participativos.

R18 também refere que a falta de regulamentação clara e específica para a EaD dentro do IFMA é um grande desafio. Cada campus tem feito seus projetos de forma isolada e sem uma orientação padronizada, o que fragiliza a oferta e impede a criação de uma identidade institucional.

O entrevistado referiu ainda que existe a necessidade de uma organização interna mais robusta. Isso inclui a definição de responsabilidades, a criação de uma estrutura administrativa específica para a EaD dentro da Pró-reitoria de Ensino, e a implementação de diretrizes claras para os campi. Da mesma forma, o planejamento institucional precisa ser mais eficaz e alinhado com as demandas e possibilidades da EaD. A auditoria mostrou que muitos campi não seguiram o planejamento do PDI em relação à EaD, o que indica uma falha no planejamento e na execução. A falta de uma plataforma definida e padronizada para a EaD é um desafio. Diferentes campi utilizam diferentes sistemas, o que dificulta a gestão e a qualidade da oferta.

Segundo Silva (2023), o EaD apresenta desafios significativos para os professores, que precisam dominar novas tecnologias e se manterem atualizados, além de engajar e motivar os alunos em um ambiente virtual. A comunicação eficaz, a garantia da integridade das avaliações, o incentivo à autonomia do aluno, o suporte técnico, o planejamento de aulas virtuais, o feedback contínuo, a adaptação de métodos pedagógicos, a promoção da equidade e inclusão, e a gestão do estresse e da carga de trabalho são cruciais. Para superar esses obstáculos e garantir a qualidade do ensino na modalidade, os professores precisam desenvolver novas

competências e estratégias, contando com o apoio fundamental da instituição para criar um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo.

A EaD tem se expandido significativamente no Brasil, especialmente na formação continuada de professores, impulsionada pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação. No entanto, como destaca Oliveira (2014), a presença de recursos tecnológicos não garante, por si só, inovação pedagógica. É fundamental analisar as propostas de EaD a partir de suas concepções didático-pedagógicas, e não apenas pela mediação tecnológica. A autora defende que os paradigmas emergentes da contemporaneidade devem orientar propostas educacionais alternativas, considerando a articulação entre rupturas tecnológicas e avanços na construção do conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o desenvolvimento da Educação a Distância (EaD) no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com ênfase nas contradições entre o discurso institucional e a prática cotidiana. O problema central investigado foi a partir das questões “Como a EaD tem sido implementada na instituição, considerando os marcos normativos e a realidade operacional nos diferentes campi?” e “Qual a perspectiva dos gestores sobre a o tema?”.

A metodologia adotada envolveu uma análise documental de instrumentos institucionais como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), além da realização de entrevistas com gestores e diretores do IFMA. Essa abordagem qualitativa permitiu identificar percepções, desafios e avanços a partir da experiência prática dos sujeitos envolvidos na gestão da modalidade.

Destaca-se que todas as hipóteses levantadas no trabalho foram comprovadas como mostram os resultados da pesquisa. O estudo revelou que, embora a EaD seja considerada uma prioridade institucional nos documentos oficiais e esteja alinhada às diretrizes das políticas nacionais, sua implementação sofre com barreiras estruturais, organizacionais e culturais. A ausência de um órgão centralizador responsável por coordenar e articular as ações entre os campi compromete a efetividade da modalidade, resultando em ofertas educacionais desiguais e desarticuladas. A formação docente, embora citada como essencial, ocorre de forma fragmentada e sem diretrizes comuns, o que afeta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas.

Dessa forma, a EaD se posiciona não apenas como uma alternativa viável, mas como uma resposta estratégica às demandas por inclusão social e pela formação de profissionais mais qualificados, contribuindo diretamente para o desenvolvimento socioeconômico da região.

Um desafio importante identificado é o preconceito persistente contra a EaD, tanto por parte de professores quanto da comunidade acadêmica em geral. A resistência à adoção de tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, aliada à falta de capacitação contínua, limita o pleno desenvolvimento da modalidade. Além disso, a gestão dos polos de EaD enfrenta fragilidades significativas, como carência de infraestrutura, suporte técnico e acompanhamento sistemático, impactando negativamente a experiência dos estudantes.

A falta de um direcionamento comum também afeta a formação de professores, que, embora mencionada como prioridade nos documentos, ocorre de forma descentralizada e com objetivos fragmentados. Isso contribui para que a capacitação docente, essencial para o sucesso da modalidade, seja insuficiente e incapaz de garantir uma uniformidade de qualidade nas práticas pedagógicas. Dessa forma, o esforço técnico e a boa vontade do corpo docente e administrativo, aliados às normativas existentes, não têm sido suficientes para superar as limitações impostas pela ausência de uma governança centralizada.

Os resultados demonstram que as entrevistas possibilitaram uma análise detalhada das percepções e experiências dos gestores e diretores do Instituto Federal do Maranhão sobre a oferta de cursos *Lato sensu* na modalidade de Educação a Distância.

Apesar dos avanços tecnológicos e metodológicos que permitiram à EaD alcançar novos patamares de qualidade, ela ainda é vista como uma modalidade inferior ao ensino presencial. Esse preconceito se reflete na resistência de parte do corpo docente em adotar práticas relacionadas à EaD, especialmente entre professores com menor familiaridade com tecnologias digitais. Essa mentalidade conservadora, aliada à falta de incentivo e capacitação contínua, limita o potencial transformador da EaD e perpetua desigualdades na qualidade das ofertas educacionais entre os campi.

A descentralização das iniciativas de EaD, combinada à ausência de um órgão gestor que articule ações e objetivos comuns, compromete a eficiência e a equidade da modalidade. Enquanto alguns campi conseguem oferecer cursos estruturados e formar docentes alinhados às demandas da EaD, outros enfrentam dificuldades significativas por falta de infraestrutura, recursos ou apoio técnico. Essa desigualdade reflete-se não apenas na oferta de cursos, mas também na formação dos professores, que é realizada de forma desconexa, sem um padrão institucional claro.

Além disso, a gestão dos polos de EaD apresenta fragilidades. Muitos polos carecem de suporte técnico, infraestrutura adequada e acompanhamento sistemático, o que impacta diretamente a experiência dos alunos e a qualidade do ensino ofertado. Sem uma coordenação centralizada, as iniciativas locais tendem a operar de forma independente, resultando em ações que, embora bem-intencionadas, carecem de uma visão estratégica unificada.

No contexto da formação continuada ofertada pelo IFMA, a expansão das

tecnologias digitais, o aprimoramento de plataformas interativas e o crescente acesso à internet têm favorecido a consolidação da EaD como uma alternativa viável e eficaz em relação ao ensino presencial.

Assim, apesar das limitações identificadas, a tese evidencia que a EaD no IFMA tem potencial significativo para ampliar o acesso à educação e promover a formação continuada de qualidade, especialmente em regiões remotas. No entanto, para que essa modalidade alcance seu pleno potencial, é imprescindível que as lacunas entre as normativas e a prática sejam preenchidas.

Diante dessas constatações, propõem-se algumas melhorias, entre as quais destaca-se a criação de um órgão centralizador específico para a Educação a Distância (EaD) no âmbito do IFMA. Esse órgão teria como finalidade coordenar iniciativas, padronizar processos e assegurar a distribuição equitativa de recursos e oportunidades entre os campi, além de manter uma relação direta com a Pró-Reitoria de Ensino (PRENAE), promovendo maior alinhamento das propostas institucionais para a EaD. Tal medida visa evitar que as políticas voltadas para a EaD continuem configurando-se como um hiato institucional, uma vez que a atual subordinação direta do CERTEC à Reitoria o mantém desvinculado de um alinhamento efetivo com a PRENAE. Também se destaca a necessidade de fortalecer a formação docente continuada e integrada, promover uma cultura institucional de valorização da EaD e investir em infraestrutura e suporte técnico para os polos.

Entre os principais desafios a serem enfrentados estão: a superação da resistência cultural à EaD, a gestão descentralizada sem articulação estratégica e a desigualdade de condições entre os campi. A construção de um modelo de governança integrado é essencial para que a EaD cumpra seu papel social de democratizar o acesso à educação e oferecer formação continuada de qualidade.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a análise sobre o impacto das políticas de formação docente na qualidade da Educação a Distância (EaD) no IFMA, bem como estudos comparativos com outras instituições da Rede Federal, com o objetivo de identificar boas práticas e modelos de gestão bem-sucedidos que possam contribuir para a consolidação da modalidade no estado do Maranhão. Afinal, como costume dizer, a EaD no IFMA é feita á muitas mãos; porém, é fundamental que essas mãos trabalhem de forma integrada e em sintonia, a fim de fortalecer e qualificar ainda mais essa importante política educacional.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Universidade Estadual de Maringá. Sem. de Pesquisa do PPE. Maringá**, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes/publication/383264145_A_FORMACAO_CONTINUADA_DE_PROFESSORES_NO_BRASIL/links/66c4e16e4b25ef677f722f44/A-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-NO-BRASIL.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 367–387, 2010.
- ALVES, M. F.; DE OLIVEIRA, J. F. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53680>. Acesso em: 7 abr. 2025.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª. São Paulo, SP: Moderna, 2006.
- ARANHA, S. D. de G.; SOUZA, F. M. de. **Práticas de ensino e tecnologias digitais, vol. 3**. Eduepb, 2018. Acesso em: 3 abr. 2025.
- BAHIA, N. P. Classroom and distance Pedagogy Courses: analyzing ex-undergraduates' training and practice/Curso de Pedagogia presencial e a distancia: uma análise sobre a formacao e a atuacao de egressos/CurDso de Pedagogia presencial ya distancia: un analisis sobre la formacion y la actuacion de egresados. **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 3, p. 301–313, 2015.
- BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade**. Curitiba, Pr: Appris Editora, 2015. Disponível em: <https://www.flanarte.com/complexidade-e-transdisciplinaridade-marilda-aparecida-behrens-9788581928500>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLONI, M. L.; ZAGRIA, M.; MARQUES, A.; VIOLIN, A. C.; LABRES, M. **Educação a Distância**. 7ª edição. Autores Associados, 2015.
- BORGES, M. A. P.; SARMENTO, H. B. de M. FORMAÇÃO LATO SENSU: O OLHAR PARA A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SERVIÇO SOCIAL. **Anais do XVI**

Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, v. 1, n. 1, 2018.
Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22553>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRANCO, E. P.; DE GODOI BRANCO, A. B.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019.

BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 3, p. 58–77, 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Define os cursos de pós-graduação**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, set./out./nov./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2025.

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.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12456.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 19 de fevereiro de 2003. Responde consulta sobre formação de professores para educação básica**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.
BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**.
BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 4, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da**

educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior [...].** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 161, de 5 de março de 1986. Reformulação do curso de pedagogia.** *Documenta*, n. 303, p. 22-31, mar. 1986. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.** Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018. Estabelece**

diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu [...].

Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/?ano=2018&esfera=&fonte=&page=78&periodo=&query=AVALIA%C3%87%C3%83O>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica [...].** Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...].** Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN22015.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores [...].** Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/?ano=&esfera=Federal&fonte=&page=3&periodo=&query=BNCC+EI%2FEF>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério [...].** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 26, 3 jun. 2024.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020.**

Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 01, p. 33–41, 2014.

CANDAU, V. M. Magistério: construção cotidiana. **Magistério: construção cotidiana**. 5ª Edição. Petrópolis, SP: Vozes, 2003. p. 317–317. Disponível em:

<https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-622110>. Acesso em: 7 abr. 2025.

CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. M. E.; BASTOS, D. H. M. **Uma Visão Geral da Educação a Distância**. Campinas, SP: 2000. Disponível em: <http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CARVALHO, R. de S. M.; BELLAS, H. C.; FREITAS, V. G. G. O papel do professor tutor e das tecnologias na modalidade EAD: um estudo bibliográfico dos desafios e oportunidades. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 8, n. 3, p. 33–49, 23 out. 2024. <https://doi.org/10.3895/etr.v8n3.17936>.

CAVAZZANI, A. L. M.; SANTOS, R. O. dos; LOPES, L. F. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cadernos Metrópole**, v. 26, p. 209–228, 1 dez. 2023. <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2024-5910>.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação docente continuada. *In*: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 15., 2009. Londrina, Pr: UEL, 2009. v. 15, p. 6. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

CONCEIÇÃO, S.; SILVA, B. D.; EUZEBIO, M. S. P. Representações sociais de docentes e alunos sobre educação à distância online. 2011. São Paulo, SP: Universidade do Minho. **Centro de Investigação em Educação (CIED)**, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14354>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CORRÊA, S. de C.; SANTOS, L. M. M. dos. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD [online]**, v. 11, n. 1, p. 273–297, 2009.

COSTA, C. J.; COCHIA, C. B. R. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 21–32, 2013.

COSTA, M. L. F.; BASSO, S. E. de O.; OLIVEIRA, D. H. I. de. Tecnologias Educacionais e a Interação no processo ensino-aprendizagem. **TICs & EaD em Foco**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <http://45.71.6.16/index.php/ticseadfoco/article/view/424>. Acesso em: 6 abr. 2025.

COUTO, M. E. S.; LIMA, E. F. de. Aprendizagem da docência em curso a distância: a versão dos professores. **Olhar de Professor**, v. 10, n. 1, p. 91–111, 2007.

CRUZ, J. R.; LIMA, D. da C. B. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692019000100015&script=sci_arttext. Acesso em: 28 mar. 2025.

CUNHA, J. I. C. da. Educação Superior e o Ensino a Distância: Percepção dos Discentes e tutores sobre o Ensino Presencial e Semipresencial de uma IES em Mossoró - RN. 2012. 188 f. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Mossoró, RN, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/3777>. Acesso em: 28 mar. 2025.

DA SILVA, J. A. S. G.; COUTINHO, D. J. G. CRESCIMENTO DO ENSINO À DISTÂNCIA APÓS A PANDEMIA NO BRASIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 3714–3722, 2024.

DA SILVA, K. V.; PEIXOTO, J.; PACHECO, A. S. V. Reflexões teóricas sobre perspectivas críticas na Educação a distância. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 198–212, 2017.

DE GASPERI, A. M.; MARTINS, A. C. L.; EMMEL, R. A relação entre a BNCC e a formação de professores. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 18, n. 40, p. 3, 2022.

DOTTA, A. G.; NEVES, O. P. History of master's and doctoral degree training from 1965-2013 in Brazil: A map of the public education service in the postgraduate system. **European Scientific Journal**, v. 11, n. 10, p. 1–14, 2015.

ELIASQUEVICI, M. K.; FONSECA, N. A. da. **Educação a Distância: orientações para o início de um percurso**. 2ª edição. Belém, Pa: EDUFPA, 2009. Disponível em: <http://multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/883>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FERRAZ, R. D. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, p. 95–111, 2019.

FERREIRA, R. U.; TARICHI, A. P. Tools for active methodology in Lato Sensu postgraduate courses. *In*: WORLD CONFERENCE ON ENGINEERING EDUCATION (EDUNINE), 2019. London, U.K: IEEE, 2019. p. 1–4. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8875789/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

FERRUGINI, L.; SOUZA, D. L.; SIQUEIRA, M.; CASTRO, C. C. Educação a distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 2, p. 1–21, 2013.

FIGUEIREDO, G. L. R.; NOBRE, I. A. M.; PASSOS, M. L. S. Tecnologias computacionais na educação: Desafios na prática docente. 2015. **Workshop de Informática na Escola (WIE)** [...]. SBC, 2015. p. 127–136. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16512>. Acesso em: 3 abr. 2025.

FLICKINGER, H.-G. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Educação**, v. 34, n. 01, p. 07–12, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74ª edição. São Paulo, SP: Editora Paz e terra, 2019.

FRIGOTTO, G.; ARAÚJO, R. M. de L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 249–266, 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores. Para Uma Mudança Educativa**. 2ª edição. Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, M. F.; BUZATO, M. E. K.; RIEDO, C. R. F.; SILVA, D. da. Novos letramentos e docência na educação a distância. **ETD Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 211–233, 2017.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57–70, 2008.

GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p. 190–191, 1998.

GAUTHIER, L. Redesigning for student success: Cultivating communities of practice in a higher education classroom. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 16, n. 2, p. 1–13, 2016.

GIOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 73–97, 2018.

GROSSI, M. G. R.; DE FÁTIMA SILQUEIRA, S. M.; GOMES, L. C. C.; DE CASSIA SILVA, L.; SALEME, A. M. B. The Contribution of Postgraduation–Lato Sensu–At Distance for Training Health Field Professionals: A Case Study at a Brazilian Federal University. **International Education Studies**, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/65327>. Acesso em: 9 abr. 2025.

GUIETTI, S. A. **A política de formação de professores do sistema Universidade Aberta do Brasil na perspectiva dos egressos da Universidade Estadual de Maringá**. 253f. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

HAAS, C. M.; NEVES, L.; STANDER, M. D. de P. As políticas brasileiras para a Educação Superior a Distância: Desafios da expansão. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 21, n. 32, p. 193–226, 2019.

HAYASHI, C. Tecnologias digitais na Educação a Distância: fases, modelos, plataformas e ferramentas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e8079109295–e8079109295, 2020.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial**, v. 166, p. 181, 2006.

HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil ea democratização do ensino superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 283–307, 2017.

HÖFLING, C.; DE OLIVEIRA, L. C.; DE OLIVEIRA LUCAS, P.; STEPHEN, J. S.; KORMPAS, G.; COOMBE, C. Distance Learning Considerations for Initial and Continuing Teacher Education in Brazil. **Global Perspectives on Higher Education**. Knowledge Studies in Higher Education. Cham: Springer International Publishing, 2023. v. 11, p. 335–347. DOI 10.1007/978-3-031-31646-3_22. Disponível em: https://link.springer.com/10.1007/978-3-031-31646-3_22. Acesso em: 28 mar. 2025.

HOLMBERG, B. **Educación a distancia: situación y perspectivas**. Kapelusz, 1985.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo, SP: Artmed Editora, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Superior. **Resolução CONSUP/IFMA nº 168, de 27 de outubro de 2022. Dispõe sobre a aprovação da Política de Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal do Maranhão**. Disponível em: <https://certec.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/59/2022/11/Politica-EaD-IFMA-RESOLUCAO-N.-168.2022-DE-27-DE-OUTUBRO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Diretoria de Assuntos Estudantis: PRENAE. 31 out. 2024a**. Disponível em: <https://prenae.ifma.edu.br/diretoria-de-assuntos-estudantis/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Departamento de Educação a Distância do campus São Luís Monte Castelo (DEaD-MTC)**. 28 fev. 2024b. Disponível em: <https://montecastelo.ifma.edu.br/conheca-o-dead-mtc/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Onde estamos: IFMA**. 22 jan. 2025. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/campi/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

JAEGER, W.; PAIDÉIA, A. **A formação do homem grego**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

JANZ, L. A. T. Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar. **Dia a Dia Educação**, v. 1, p. 1–20, 2022.

KOWALSKI, A. R. Propostas para minimizar a evasão em Educação a Distância. 2020. **Dissertação (Mestrado Profissional)** – Centro Universitário Internacional,

Curitiba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/472>. Acesso em: 28 mar. 2025.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: 1997.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. da S.; LEITE, K. G.; ULIANA, M. R. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 721–737, 2018.

LESSA, S. C. F. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/230>. Acesso em: 28 mar. 2025.

LIMA, A. J. A.; SANTOS, M. de J.; TELES JÚNIOR, J. L. **Inovação digital: a experiência do Instituto Federal do Maranhão**. 1. ed. Cancioneiro, 2025. Disponível em: <https://www.editoracancioneiro.com.br/product-page/inovacao-digital-a-experiencia-do-instituto-federal-do-maranhao>. Acesso em: 29 mar. 2025.

LITTO, F. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 108–122, 2009.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, p. e88222, 2022.

MACÊDO, A. A. de. Processo de institucionalização da educação à distância: o caso da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. 2017. 114 f. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Pb, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/handle/tede/9350>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MACHADO, A. C.; FERNANDES, C. D. M.; PEREIRA, A. M. P.; DE SOUZA, É.; RUFINO, M. V. M.; DE OLIVEIRA, E. do N. S. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e24410615618–e24410615618, 2021.

MACHADO, E. da S.; ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M. Caracterização da Aprendizagem da Ciberultura na Educação a Distância. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21013, 2021.

MAIA, C.; MATTAR, J. Modelos de EaD. **ABC da educação a distância: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCON, K.; LEONEL, A. A. Educação científica no contexto da ciberultura: reflexões sobre a formação de educadores. **Boletim Gepem**, n. 75, p. 119–139, 2019.

MARIN, A. J. Formação de professores e culturas escolares: velhos e novos desafios. *In*: GARCIA, W. G. (org.). *Pedagogia cidadã—cadernos de formação*. São Paulo: Páginas e Letras. São Paulo, SP: Páginas & Letras, 2002. p. 128–136.

MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. Junqueira & Marin Editores, 2019.

MASSI, L.; GIORDAN, M. Introdução à pesquisa com sequências didáticas na formação continuada online de professores de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 16, n. 3, p. 75–94, 2014.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 89–117, 2003.

MILL, D.; VELOSO, B. Reflexões sobre a institucionalização da modalidade de Educação a Distância. *Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância: uma visão propositiva*. **SEaD-UFSCar**, p. 95–113, 2021.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Uma visão integrada**. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/download/32324997/MOORE__Michael__KEARSLEY__Greg_educacao_a_distancia___uma_visao_integrada.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

MORAN, J. M. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação & linguagem**, v. 12, n. 19, p. 17–35, 2009.

MORAN, J. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. *In*: MORAN, J. *A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá*, v. 5, p. 1–232, 2017.

MOREIRA, A. G.; SANTOS, E. F. B. dos; SOUSA, L. C. de. A formação docente e suas práticas pedagógicas inovadoras no âmbito educacional. **Minerva Magazine of Science**, p. 1–10, 6 jan. 2019. <https://doi.org/10.31070/RM2019EF01>.

MOURA, R. S. de; HARDT, L. S.; ARRIAS, N. Ensino, aprendizagem e formação de professores para uma EAD viva. **Perspectiva**, v. 35, n. 2, p. 481–501, 2017.

MOUTINHO, F. F. B. Percepção de professores universitários do ensino presencial sobre a educação a distância. **Hipertextus – Revista digital**, v. 3, 2015. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume13/revista-hipertextos-artigo2.pdf?i=1>. Acesso em: 11 abr. 2025.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. **Portal IDEA**, 1992. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/979d8d82adea7400236134fb775cf6c2.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Novas Respostas para um Velho Problema**. São Paulo, SP: Unesp, 2010.

NÓVOA, António; ALVIM, Y. C. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, v. 25, p. e110616–e110616, 22 fev. 2021.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas - SP: Papyrus Editora, 2014. Acesso em: 6 abr. 2025.

OLIVEIRA, J. L. S.; RICCI-CAGNACCI, R. Ensino à Distância no Contexto Universitário Brasileiro: uma Revisão de Escopo Baseada em Indicadores de Barreiras e Oportunidades. **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, p. e1794–e1794, 2022.

ORSI, C. P. de O.; GALENI, C.; MEIRA, G. B. Jovens ea modalidade de Educação a Distância: reconhecimento ou preconceito? **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 4, n. 8, p. 121–136, 2011.

PEDROCHI JUNIOR, O.; CARVALHO, D. F.; DA SILVA, T. T. F.; DA COSTA, N. M. L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: reflexões em uma perspectiva andragógica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 43–51, 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed editora, 2015. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2000_A.html. Acesso em: 7 abr. 2025.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012, 224 p. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002275875>. Acesso em: 7 abr. 2025.

PIMENTEL, N. M.; ROCHA, M. Z. B. A modalidade de educação a distância: cenários e perspectivas. **Organização da Educação brasileira. 1ed. Brasília: Editora da UnB**, v. 1, p. 391–424, 2016.

PREMEBIDA, E. A. E-commerce em 2020, um cenário de oportunidades em meio a pandemia. **Research, society and development**, v. 10, n. 2, p. e59210212984–e59210212984, 2021.

PRETI, O. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. **Cuiabá: NEAD/IE–UFMT**, 1996.

RAMIREZ, V. L. A docência na Educação Superior e a constituição da professoralidade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 41–48, 2018.

ROTTA, E.; LAGO, I. C.; JUSTEN, A. F.; SANTOS, M. dos. **Conhecimento em rede**: desenvolvimento, cooperação e integração regional em território de fronteira–

Rede CIDIR: 10 anos. Chapecó, SC: Editora UFFS, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/46trp>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SANTANA, W. M.; ACENDINO, E. H. dos A. Formação continuada: a oferta de EaD ao efetivo do Corpo de Bombeiros Militar de Mato Grosso. **Revista EDaPECI**, v. 21, n. 2, p. 44–56, 2021.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72722, 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do "e; ensino" e; remoto. **Andes-Sindicato Nacional**, v. 31, n. 67, p. 36–49, 2021.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas**. ETD, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922009000100005&script=sci_abstract&lng=en. Acesso em: 28 mar. 2025.

SCHWETZ, P. F.; DAL PAI, D.; DE JACQUES, J. J.; HOFFMANN, A. T. O impacto da institucionalização da Educação a Distância na implementação do Ensino Remoto Emergencial: o caso da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul durante a pandemia de COVID-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/763>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SEGENREICH, S. C. D.; MEDEIROS, L. Trajetória da Educação a Distância na Educação Superior Pública do Brasil e o Impacto do Ensino Remoto na Docência: o caso da UFPA. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 13, 2021. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12208>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SEMPREBON, E.; SCHIKOVSKI, M. P.; MOTTA, N. T.; PETROLL, M. de L. M.; DA ROCHA, R. A. O impacto da qualidade de ensino na construção do relacionamento entre aluno e marca da universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 9, n. 1, p. 234–256, 2016.

SILVA JÚNIOR, A. F. da; ABDORAL, P. R. G. SUGESTÕES PARA PROGRAMAS DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU: abordagem metodológica de projeto de aplicação como opção para trabalho de conclusão. 2023. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)** – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Medicina Tropical, Programa de Educação Permanente em Saúde, Belém, Pa, 2023. Disponível em: <http://editoraneurus.com.br/sugestoes-para-programas-de-especializacao-lato-sensu-abordagem-metodologica-de-projeto-de-aplicacao-como-opcao-para-trabalho-de-conclusao>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, G. S. de. A importância da tutoria e da tecnologia da informação no processo de aprendizagem na modalidade EaD. **In:** III CONGRESSO INTERNACIONAL EM POLÍTICAS, PRÁTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 2023. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/117332906/729285.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, J. C. da. Fatores críticos de sucesso que afetam a permanência e a evasão em um curso de graduação em administração, modalidade EAD, no município de Valença-RJ. 2023. 259 f. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/20104>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, J. R. M. da. Formação continuada: neoliberalismo e formação humana. **In:** VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2005. Formação continuada de professores. São Paulo: 2005. p. 433. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/congresso_de_formacao_educadores.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

SILVA, L. M. da. Trabalho docente e ensino: um estudo sobre didáticas críticas, utilizando ambiente virtual de aprendizagem, com professores da rede pública estadual de Goiás. 2024. 115 f. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2024. Disponível em: <http://www.bdt.ueg.br/handle/tede/1620>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SILVA, V. D.; PASSOS, M. L. S.; NOBRE, I. A. M. Evasão na educação a distância: as causas do abandono em um curso de pós-graduação Lato Sensu. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 2, p. 114–124, 2019.

SILVA, Z. G. da; PAVÃO, A. C. O. Curso de EAD: Impactos na Formação e Prática dos Professores. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 23, p. 31–42, 2019.

SOUZA, G. O. de; ALVES, G. V. de O.; VON ZUBEN, L. M. S.; DORNELLES, V. C. C.; BRITO, J. M. F.; LIMA, H. dos S.; GRANJA, V. V.; GUIMARÃES, U. A. Mídias digitais para a educação do século XXI: interações de ensino e aprendizagem. **Revista ft**, v. 28, n. 133, 27 abr. 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11078181>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SOUZA, I. P. de. A Humanização como Pilar na Educação à Distância: Contribuições e Desafios na Prática Docente. **Revista Multidisciplinar de Ciências Gerais in FOCUS**, v. 1, n. 1, p. 3–12, 24 jul. 2024. <https://doi.org/10.70853/zehl4814>.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61–88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, SP: Editora Vozes Limitada, 2012. Acesso em: 6 abr. 2025.

TAVARES, K. C. do A. O papel do professor - do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa. **Conect@-Revista on-line de educação a distância**, n. 3, 2000.

TORRES, M. K. L.; OLIVEIRA, P. C. de; NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. Perspectivas de docentes do ensino superior sobre educação a distância. **ETD Educação Temática Digital**, v. 16, n. 01, p. 192–209, 2014.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista diálogo educacional**, v. 17, n. 52, p. 455–478, 2017.

VALENTE, S. M. P.; VITALIANO, C. R. A. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Londrina: EDUCEL**, p. 43–48, 2010.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR, P. A. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 302–311, 2016.

VIANA, A. de S.; PINTO, C. N. A.; OLIVEIRA, E. A. de; OLIVEIRA, E. B. A. de; ARAÚJO, F. J. G.; ARAÚJO, J. A. L. de; AZEVEDO, J. P. de; AZEVEDO, M. C. L. de; OLIVEIRA, R. L. de; THAVILLA, R. P. M.; LIMA, R. de Q. F. Os desafios da educação a distância no ensino superior. **Revista ft**, v. 28, n. 134, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11192542>.

VIANA, S. M. A.; FRANQUEIRA, A. D. S.; LÔBO, Í. M. **Educação, Gestão, Inclusão e Tecnologias Digitais: Transformações e Perspectivas**. 1. ed. São Paulo, SP: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024. DOI 10.51473/ed.al.egi.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Diretoria geral

1. O que você tem a dizer sobre a modalidade de ensino: educação a distância EaD?
2. Qual sua percepção sobre cursos de especialização na modalidade EaD?
3. Desde quando campus oferece curso Lato Sensu- a distância? O que levou o campus a oferecer curso *Lato sensu* na modalidade EaD? Relate sobre a implantação do primeiro curso que o senhor (a) tem conhecimento.
4. Como você avalia a qualidade do curso EaD? E por quê?
5. Quais as principais falas de seus colegas professores sobre curso de especialização presencial e a distância?
6. Quais estratégias são utilizados pelo campus para a promoção de cursos *Lato sensu* EaD e presencial no IFMA?
7. Como os cursos *Lato sensu* EaD podem contribuir na vida profissional do aluno egresso, sendo este também profissional do magistério?
8. Existem desafios a serem enfrentados pela EaD no âmbito do IFMA? Quais?

Pro-reitoria

1. O que você tem a dizer sobre a modalidade de ensino: educação a distância EaD?
2. Quais as diretrizes para curso EAD no IFMA?
3. Qual sua percepção sobre cursos de especialização na modalidade EaD?
- 4ª Como você avalia a qualidade do curso EaD? E por quê?
4. Quais ações o IFMA tem promovido para ampliação da formação *Lato sensu* por meio da EaD no estado do Maranhão?
5. Quais estratégias são utilizados pela reitoria para a promoção de cursos *Lato sensu* EaD e presencial no IFMA?
6. Como os cursos *Lato sensu* EaD podem contribuir na vida profissional do aluno egresso, sendo este também profissional do magistério?
7. O que levou o IFMA a oferecer curso *Lato sensu* na modalidade EaD? Relate sobre a implantação do primeiro curso que o senhor (a) tem conhecimento.
8. Existem desafios a serem enfrentados pela EaD no âmbito do IFMA? Quais?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de tese de doutorado intitulada *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: a experiência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão com cursos Lato - Sensu sob a ótica dos gestores – percepções, desafios e perspectivas*, cujo objetivo geral é analisar o desenvolvimento da formação continuada no Instituto Federal do Maranhão na modalidade de Educação a Distância, com foco nos cursos de especialização *Lato Sensu*, no período de 2014 a 2024, sob a perspectiva dos gestores, identificando suas percepções, os desafios enfrentados e as perspectivas para o fortalecimento dessa modalidade de ensino. Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase dessa, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo.

O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, intelectual ou emocional como constrangimentos em responder às perguntas durante as entrevistas e, ainda, sentimento de receio, medo de se expor, desconforto, estresse, cansaço ao responder as perguntas quebra de sigilo. No entanto, medidas para evitar tais situações serão proporcionadas como: realizar a entrevista em ambiente acolhedor, orientar o senhor (a) que responda somente as perguntas que tiver interesse em responder, bastando apenas sinalizar ao pesquisador que não deseja responder tal pergunta. Também é garantida total guarda da identidade profissional, sendo que seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa e a identificação será feita por números. Somente o pesquisador terá acesso aos dados pessoais e informações prestadas. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso, ou seja, não haverá nenhuma divulgação com o nome do entrevistado, assegurando assim, a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não utilização das informações em prejuízo do profissional entrevistado. Destaca-se que potenciais riscos emocionais, cognitivos ou riscos derivados de situações que se criam no processo de obtenção de informações, para os participantes, maiores ou menores, serão consideradas. Riscos de abalos pessoais podem derivar de constrangimentos, entrelchoque de culturas, de linguajar, de atitudes. Asseguramos respeito total à dignidade humana. Isso implica garantir a inviolabilidade individual e a integridade pessoal dos participantes da pesquisa, os quais serão protegidos contra prejuízos pessoais e excesso de tensão.

Quanto aos benefícios diretos envolvendo os participantes, destaca-se que, o entendimento da EaD no IFMA; conhecimento da realidade local para desenvolvimento de ações; possibilidade da descoberta de procedimentos para compreensão da EaD e abrangência no Maranhão; repensar de práticas pedagógicas; desenvolvimento de novas habilidades; evidências para apoiar a incorporação de ações; desenvolvimento de estratégias. Os benefícios indiretos serão o de aumentar o conhecimento científico em nosso estado, formação de professores em cursos EaD e o perfil destes profissionais em parte formados pelo IFMA. Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos,

como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos por meio do e-mail: antonio.jose@ifma.edu.br ou (99) 98251-4135. Antônio José Araújo Lima (doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: _____

Participante da Pesquisa: _____

Identificação

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Data de preenchimento do questionário: ____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil: _____

Formação Acadêmica _____

Empresa em que trabalha _____

Cargo _____

Tempo de serviço _____

ANEXOS



ANEXOS A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: a experiência do Instituto Federal do Maranhão com cursos Lato Sensu

Pesquisador: ANTONIO JOSE ARAUJO LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 62561822.1.0000.8007

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.901.109

Apresentação do Projeto:

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: a experiência do Instituto Federal do Maranhão com cursos *Lato sensu* 62561822.1.0000.8007 ANTONIO JOSE ARAUJO LIMA Trata-se de um estudo de abordagem quanti-qualitativa dos dados. A pesquisa pretende analisar o desenvolvimento de formação continuada no Instituto Federal do Maranhão-IFMA na modalidade de educação à distância e presencial no período de 2000 a 2020.

O cenário da realização desse estudo será composto por campus do IFMA que ofertam cursos na modalidade EAD.

A população fonte para a realização desta pesquisa será constituída por 19 diretores de campi; 01 proreitor de ensino; 01 diretor geral da EaD no IFMA.

Critério de inclusão:

Os critérios de inclusão da pesquisa são:

1. Não estar afastado de suas atividades profissionais/acadêmicas no IFMA;
2. De ambos os sexos;
3. Trabalhar/estudar no IFMA, a pelo menos 6 meses;
4. Ter formação na área de educação;
5. Estar lotado/matriculado no campus;
6. Ter no mínimo 6 meses de atuação no campus.

Endereço: FACEMA - Rua Aarão Reis, nº 1000

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

CEP: 65.606-020

Telefone: (99)3422-6800

E-mail: cepunifacema@unifacema.edu.br



Continuação do Parecer:

Critério de exclusão:

Serão excluídos do estudo:

1. Estar afastado das atividades profissionais/acadêmicas no IFMA, no período de realização da pesquisa;
2. De ambos os sexos;
3. Não ter formação na área de educação;
4. Não estar lotado/matriculado no campus;
5. Não ter no mínimo 06 (seis) meses de atividades profissionais/acadêmicas no campus.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar o desenvolvimento de formação continuada no Instituto Federal do Maranhão-IFMA na modalidade de educação à distância e presencial no período de 2000 a 2020.

Objetivos Específicos

Descrever como os PPCs e PDIs da instituição veem tratando as demandas relacionadas a educação a distância e formação continuada de professores;

Mapear a evolução histórica e pedagógica da EaD no Estado do Maranhão com ênfase no IFMA;

Conhecer percepções de diretores de Campi, pro-reitor de ensino e coordenador (a) geral da EaD no IFMA sobre impactos da formação Ead e presencial na formação continuada lato-sensu;

Identificar ações e práticas para a implantação da política institucional da EaD no IFMA de modo que a condução da política de institucionalização da EaD no IFMA contemplando todos os campi, níveis e modalidade de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os sujeitos participantes da pesquisa. Os riscos apontados estão relacionados à metodologia da coleta dos dados, comprometendo assim os resultados da pesquisa e os benefícios para os participantes.

Os riscos para os participantes da pesquisa FORAM APRESENTADOS NO PROJETO DE PESQUISA e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. NO PROJETO é apresentado o seguinte texto:

"Em relação aos participantes da pesquisa (diretores, professores e alunos), os riscos, que eventualmente venham ocorrer, serão de origem psicológicas, intelectual ou emocional como constrangimentos em responder às perguntas durante as entrevistas e, ainda, sentimento de receio, medo de se expor, desconforto, estresse, cansaço ao responder as perguntas quebra de

Endereço: FACEMA - Rua Aarão Reis, nº 1000

Bairro: Centro

CEP: 65.606-020

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3422-6800

E-mail: cepunifacema@unifacema.edu.br



Continuação do Parecer:

sigilo."

A minimização dos desconfortos esperados e as garantias de preservação da saúde dos participantes da pesquisa foram tratadas de maneira completa no projeto e no TCLE: "No entanto, medidas para evitar tais situações serão proporcionadas como: realizar as entrevista em ambiente acolhedor, orientar o informante que ele responderá somente as perguntas que tiver interesse em responder, bastando apenas sinalizar ao pesquisador que não deseja responder tal pergunta. Também será garantida total guarda da identidade profissional, sendo que o nome do entrevistado não aparecerá em qualquer momento da pesquisa e a identificação será feita por números. Somente o pesquisador terá acesso aos dados pessoais e informações prestadas. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso, ou seja, não haverá nenhuma divulgação com o nome do entrevistado, assegurando assim, a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não utilização das informações em prejuízo do profissional entrevistado."

Os benefícios apresentados são para os participantes da pesquisa ou para os pesquisadores: "Quanto aos benefícios diretos envolvendo os participantes, destaca-se que, o entedimento da EaD no IFMA; conhecimento da realidade local para desenvolvimento de ações; possibilidade da descoberta de procedimentos para compreenção da EaD e ambragencia no Maranhão ; repensar de práticas pedagógicas; desenvolvimento de novas habilidades; evidências para apoiar a incorporação de ações; desenvolvimento de estratégias. Os benefícios indiretos serão o de aumentar o conhecimento científico em nosso estado, formação de professores em cursos EaD e o perfil destes profissionais em parte formados pelo IFMA."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, descritiva, documental, bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. Como instrumento a ser empregado na coleta de dados, realizar-se-á entrevistas semiestruturada com roteiros pré-estabelecidos. "Para documentar as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa serão utilizados equipamentos eletro e eletrônicos como: celular marca Samsung Galaxy J8, gravador e computador marca samsung XR 2995, para demais registros e digitação da dissertação."

"A análise das entrevistas semiestruturadas consistirá em confrontar os dados coletados com

aportes da bibliografia especializada na área da educação dos últimos dez anos, enfatizando-se a contribuição da formação continuada por meio da educação a distância. Nesta etapa, os dados das

Endereço: FACEMA - Rua Aarão Reis, nº 1000

Bairro: Centro

CEP: 65.606-020

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3422-6800

E-mail: cepunifacema@unifacema.edu.br



Continuação do Parecer:

entrevistas semiestruturadas serão analisados, utilizando softwares do pacote Office (Word e Excel) do Windows 8.1. Não faremos uso de outros aplicativos para tabular ou analisar quantitativamente dados."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram corrigidos de acordo com as alterações no projeto e apresentados nos anexos do projeto. A metodologia apresentada é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução 466-12 do CNS.

Recomendações:

Não há recomendações para o pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O parecerista verificou se as recomendações/sugestões dadas no último parecer foram acatadas. Percebeu-se que tais recomendações/sugestões foram atendidas parcialmente, porém este parecerista entende que as alterações não realizadas são específicas do projeto e poderão ser alvo de questionamento da banca de qualificação/defesa deste estudo, cabendo a estes novas recomendações. No demais, quanto aos aspectos éticos da pesquisa, este parecerista dar-se por satisfeito.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado, pois atendeu o aspectos éticos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1955848.pdf	02/01/2023 11:25:26		Aceito
Outros	outros.pdf	02/01/2023 11:24:06	ANTONIO JOSE ARAUJO LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	02/01/2023 11:20:37	ANTONIO JOSE ARAUJO LIMA	Aceito
Outros	PROJETO_SUGESTOES_MELHORIA.pdf	08/09/2022 12:09:57	DAVID STANHY DE CARVALHO SILVA	Aceito

Endereço: FACEMA - Rua Aarão Reis, nº 1000

Bairro: Centro

CEP: 65.606-020

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3422-6800

E-mail: cepunifacema@unifacema.edu.br



FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
MARANHÃO



Continuação do Parecer:

Outros	Anuencia.pdf	11/08/2022	ANTONIO JOSE	Aceito
		16:01:11	ARAUJO LIMA	
Outros	folhaderosto.pdf	11/08/2022	ANTONIO JOSE	Aceito
		15:59:27	ARAUJO LIMA	
Outros	Lattes.pdf	11/08/2022	ANTONIO JOSE	Aceito
		15:57:03	ARAUJO LIMA	
Outros	Carta.pdf	11/08/2022	ANTONIO JOSE	Aceito
		15:55:36	ARAUJO LIMA	
Declaração de	DECLARACAOPE	11/08/2022	ANTONIO JOSE	Aceito
Pesquisadores	SQUISADORES.pdf	15:54:14	ARAUJO LIMA	
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	28/05/2022	ANTONIO JOSE	Aceito
Assentimento /		12:33:02	ARAUJO LIMA	
Justificativa de				
Ausência				
Folha de Rosto	folha.pdf	28/05/2022	ANTONIO JOSE	Aceito
		12:30:50	ARAUJO LIMA	

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 16 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Magnólia de Jesus Sousa Magalhães(Coordenador(a))

Endereço: FACEMA - Rua Aarão Reis, nº 1000

Bairro: Centro

CEP: 65.606-020

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3422-6800

E-mail: cepunifacema@unifacema.edu.br