

Formação inicial de professores na modalidade educação a distância no Brasil: estado da arte¹

Priscilla Ramos Lara Ribeiro²

Orcid: 0000-0003-1661-0711

Mônica Cristina Garbin²

Orcid: 0000-0002-4598-6032

Resumo

Este estudo se origina das discussões provocadas pela nova proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EaD) e pelo recém-criado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) das licenciaturas. Com a intenção de contribuir para o debate crítico dessas diretrizes e de suas concepções de formação, o presente trabalho propõe mapear estudos acadêmicos sobre a formação inicial docente na modalidade EaD no contexto brasileiro, com o objetivo de reconhecer os principais temas discutidos e suas considerações sobre a qualidade da formação docente. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica do tipo 'Estado da Arte' no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES. A coleta abrangeu publicações de 2019 a maio de 2024, resultando em um corpus analisado à luz da categorização de Zawacki-Richter (2009). Os resultados indicam um número reduzido de estudos que estabeleçam um referencial de qualidade específico para a EaD. Não foram encontradas evidências de que o aumento da carga horária presencial garanta a qualidade dos cursos. Conclui-se que há um descompasso entre a regulação estatal, focada na presencialidade, e a produção acadêmica, evidenciando a necessidade de pesquisas que superem a análise documental e investiguem a efetividade do modelo híbrido.

Palavras-chave

Educação a distância – Formação de professores – Qualidade.

1- Dados da pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no SciELO Data e pode ser acessado em <https://data.scielo.org/dataset.xhtml?persistentId=doi:10.48331/SCIELODATA.E1KP1V>

2- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contatos: pmrlara@usp.br; monica.garbin@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652291921por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Distance-based initial teacher education in Brazil: A state-of-the-art review

Abstract

This study arises from the debates about the proposed National Curriculum Guidelines for distance-based teacher education and the implementation of the recently proposed National Student Performance Exam (Enade) for teaching degrees. With the intent of contributing to the critical debate on these guidelines and their underlying conceptions, this paper sets out to map academic studies on distance-based initial teacher education in the Brazilian context, in order to identify the primary themes and their considerations regarding the quality in teacher education. For this purpose, a “state-of-the-art” review was conducted using the CAPES Catalog of Theses and Dissertations and the CAPES Journals Portal. The data collection covered the period from 2019 to May 2024, resulting in a corpus analyzed in light of the categorization criteria of Zawacki-Richter (2009). Results point to a limited number of studies that establish specific distance learning quality benchmarks. No evidence was found that increasing in-person hours guarantees course quality. It is concluded that there is a mismatch between state regulation, centered on face-to-face requirements, and academic production, highlighting the need for research that goes beyond documentary analysis to investigate the effectiveness of hybrid model.

Keywords

Distance learning – Teacher education – Quality.

Introdução

Amparados pelo discurso de democratização do acesso, da redução de custos e uso intensivo de tecnologias digitais, os cursos em Educação a Distância (EaD) ampliaram rapidamente sua adesão, de acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2024, o número de ingressantes em graduações EaD superou 3,34 milhões e, no caso das licenciaturas, 67% das matrículas já se concentram nessa modalidade (Brasil, 2024).

Paralelamente à expansão da EaD, questiona-se sua adequação à formação inicial de professores, especialmente quanto à construção de saberes requeridos para a atuação presencial. Esse debate é atravessado pela predominância da oferta no setor privado, pelo elevado número de estudantes por turma e por comparações recorrentes com o ensino presencial, que, associadas a mudanças nos referenciais sobre o “ser docente”, alimentam preconceitos que vinculam a EaD à baixa qualidade formativa. Embora haja

avanços, a pesquisa brasileira ainda é recente e marcada por estudos predominantemente descritivos, localizados e pouco articulados às práticas sociais (Lopes; Rivas; Pedroso, 2022; Mattar, 2024; Bahia, 2014; Alonso; Silva, 2018).

Nesse cenário, é fundamental que haja uma possível diferenciação entre as “instituições legítimas e respeitáveis” e as “fábricas de diplomas” (Guri-Rosenblit, 2015), com base em pesquisas científicas rigorosas, baseadas em evidências e sensíveis às particularidades da EaD na análise dos resultados. Neste trabalho, explicita-se uma concepção de formação de qualidade que se afasta de entendimentos estritamente burocráticos, restritos ao cumprimento normativo ou à aplicação técnica de métodos, e se orienta por uma perspectiva humanista, voltada à compreensão do ser humano em sua complexidade e à promoção da autonomia e da criticidade, por meio da articulação entre teoria, prática e contexto.

Um curso de formação de professores, nessa perspectiva, considera como eixos da relação pedagógica a natureza ética da prática educativa e a intencionalidade política docente, ambos estreitamente vinculados ao contexto institucional da escola (Azanha, 2004). Nesse sentido, criticam-se cursos nos quais o ‘saber fazer’ técnico é desprovido de teoria, e que ignoram a circunstância escolar concreta onde a docência se realiza. Complementarmente, o conhecimento docente sobre o contexto ecológico, social e econômico da comunidade escolar também é fundamental; Freire (1996) concebe estes saberes como de “importância inegável” para que o professor se abra às experiências e à realidade de seus alunos.

Embora os avanços tecnológicos ampliem as possibilidades educacionais e reforcem a centralidade da interação na construção do conhecimento (Kenski, 2020), na EaD essa dimensão torna-se mais complexa, pois ocorre em ambientes virtuais mediados digitalmente. A análise da modalidade, portanto, exige uma integração não instrumental das tecnologias, articulando conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos de forma contextualizada (Mishra; Koehler, 2006). Coloca-se, assim, o questionamento central: as pesquisas brasileiras indicam uma EaD capaz de sustentar uma formação humanista e contextualizada ou apenas reproduzem modelos instrucionistas e utilitaristas orientados por demandas econômicas?

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo oferecer um panorama da produção acadêmica brasileira sobre a formação inicial de professores na EaD, com ênfase nos estudos que problematizam a qualidade dessa formação, considerando a distribuição temporal, os tipos de produção, as áreas disciplinares, as temáticas abordadas e as principais conclusões.

Tensões e perspectivas: os eixos da formação docente

Assumindo que a universidade tem como missão promover a formação crítica para o exercício qualificado da profissão, é necessário explicitar os pontos de convergência entre o mundo acadêmico e o do trabalho, tanto para o desenho curricular quanto para a definição do perfil do egresso. A discussão sobre a formação docente, nesse contexto,

constitui um campo heterogêneo, marcado por disputas institucionais, epistemológicas e políticas. Tais debates têm sido tensionados pela cultura digital, que introduz novos desafios e exige a revisão de práticas formativas tradicionalmente mais rígidas. Diante dessas questões, destacam-se três grandes eixos de discussão.

O primeiro eixo diz respeito à profissionalização e aos saberes docentes. Shulman (2015), ao delinear a base de conhecimento da docência, assume um posicionamento político ao defender o reconhecimento dos professores por seus conhecimentos específicos e pedagógicos, tal como ocorre em outras profissões. Em convergência, Tardif (2002) indica que as reformas educacionais passaram a conceber o ensino como atividade profissional sustentada por saberes legitimados, reconhecendo os docentes como práticos reflexivos e a prática como espaço de formação e produção de saberes, além de reforçar a articulação entre universidade e escola básica. Essa compreensão dialoga com Larrosa (2002), ao conceber a formação como experiência que produz sentidos e constitui o sujeito na reflexão sobre sua própria prática, evidenciando a relação dinâmica entre saberes teóricos, profissionalização e identidade docente.

Contudo, apesar dos esforços de valorização da profissão e de seu saber especializado, Nóvoa (2017) aponta uma tendência crescente de desprofissionalização docente, marcada por baixos salários, condições precárias de trabalho, sobrecarga e intensificação do controle burocrático. Nesse contexto, os professores passam a ser vistos como substituíveis, e a universidade pública tem sua relevância questionada, especialmente pela crítica a currículos considerados longos e pouco alinhados à lógica de mercado. Como consequência, o discurso da privatização se fortalece nas políticas públicas, deslocando dos professores, enquanto comunidade profissional, o protagonismo nos debates educacionais.

Marcas dessa crise podem ser identificadas nas atuais políticas públicas brasileiras, que constituem o segundo eixo da discussão. A busca pela padronização da formação inicial, por meio da imposição de um currículo mínimo orientado pela lógica das competências operacionais, manifesta-se nas diretrizes da BNC-Formação (Brasil, 2019), que concebem a prática docente como aplicação técnica, e não como articulação dinâmica de saberes em um processo humano e biográfico (Huberman, 1995). Embora a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) tenha alterado essas diretrizes, permanecem fundamentos centrais, como o pragmatismo, a padronização curricular nacional e o enfraquecimento da autoridade das universidades.

O terceiro eixo refere-se às transformações tecnoculturais que redefinem as formas de acesso, produção e circulação de informações. No contexto mediado pelas tecnologias digitais, a formação docente enfrenta o desafio de transformar informações fragmentadas em conhecimento crítico. A confusão entre informação e conhecimento, associada à centralidade da opinião, tende a esvaziar a experiência formativa, isto é, aquilo que nos afeta e nos constitui como sujeitos (Bondía, 2002), fragilizando a construção da subjetividade e desconectando a aprendizagem da vida.

Mais recentemente, esse debate se complexifica com a digitalização do trabalho docente e com os mecanismos de vigilância algorítmica associados à plataformação

da educação (Barbosa; Alves, 2023), que impõem lógicas de gestão por metas e de controle, impactando a autonomia pedagógica. Diante das disputas entre perspectivas tecnicistas e humanistas na formação docente, torna-se necessário investigar o que a produção acadêmica brasileira tem discutido sobre o tema, o que justifica o delineamento do percurso metodológico apresentado a seguir.

Fontes e critérios de pesquisa

Neste estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica do tipo *estado da arte*, cuja finalidade é organizar e analisar a produção acadêmica de uma área, identificando temas recorrentes, lacunas, contradições e emergências, de modo a contribuir para a compreensão e a consolidação de seu campo teórico (Romanowski; Ens, 2006).

A revisão da literatura foi realizada a partir de duas bases de dados de acesso aberto: (i) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e (ii) Portal de Periódicos CAPES, com buscas entre os meses de maio a julho de 2024, considerando artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicados entre os anos de 2019 e 2024. Essa delimitação temporal justifica-se, sobretudo, pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais e alterou de modo significativo a organização dos cursos de licenciatura. Além disso, o período entre 2019 e 2024 abrange a consolidação da expansão da EaD, uma vez que, segundo o Censo da Educação Superior (Inep), o número de ingressantes em licenciaturas a distância passou a superar o da modalidade presencial. Soma-se a esse cenário o contexto da pandemia de Covid-19 (2020-2022), que acelerou a adoção de tecnologias educacionais, tornando esse recorte temporal especialmente pertinente para analisar a configuração atual da formação inicial de professores no Brasil.

Os termos de busca combinaram a expressão “formação de professores” com “EaD”, “modalidade a distância”, “educação a distância” ou “ensino a distância”. Adotaram-se como critérios de inclusão pesquisas nacionais, em língua portuguesa e de acesso aberto, sobre formação inicial docente na modalidade a distância, publicadas como artigos revisados por pares, dissertações ou teses. Foram excluídos estudos sobre formação continuada, ensino remoto emergencial, modalidades presencial e híbrida e formações em EaD não vinculadas à formação de professores. A busca identificou 236 trabalhos, dos quais, após leitura dos resumos e a aplicação dos critérios, selecionaram-se 126 estudos: 48 artigos, 47 dissertações e 31 teses.

Para a codificação das tendências de pesquisa, utilizou-se o esquema de categorização de Zawacki-Richter (2009), elaborado a partir de um estudo Delphi com especialistas internacionais em EaD. Esse modelo identifica dez áreas centrais da EaD, definidas e hierarquizadas pelos participantes em rodadas sucessivas, sendo reconhecido por sua abrangência e rigor analítico (Bozkurt *et al.*, 2015).

A partir da análise das respostas dos especialistas e da revisão da literatura, foram definidos três níveis de pesquisa, macro, meso e micro, divididos em quinze categorias:

Quadro 1 - Classificação das áreas de pesquisa em EaD

Nível Macro: Sistemas e teorias da EaD	
Acesso, equidade e ética	Impacto da EaD e das TIC na redução da exclusão digital e na democratização do acesso em contextos de infraestrutura limitada.
Globalização da educação e aspectos interculturais	Dinâmicas globais da EaD, mercado internacional e implicações do ensino transnacional para a formação profissional.
Sistemas de ensino a distância e instituições	Sistemas de EaD, parcerias institucionais e integração entre educação presencial e educação a distância mediada por TIC.
Teorias e modelos	Fundamentos teóricos da EaD, modelos instrucionais, interação e contribuições do construtivismo social.
Métodos de pesquisa em EaD e transferência de conhecimento	Metodologias de pesquisa em EaD, impacto na prática, revisões de literatura e estudos históricos.
Nível meso: Gestão, organização e tecnologia	
Gestão e organização	Liderança em EaD, estratégias institucionais, políticas e implicações legais do ensino online.
Custos e benefícios	Gestão financeira da EaD, modelos de negócio, eficiência econômica e impacto das TIC na oferta e no suporte ao estudante.
Tecnologia educacional	Tecnologias emergentes, recursos educacionais abertos, escolhas de mídia e infraestrutura digital.
Inovação e mudança	Processos de inovação educacional e mecanismos institucionais de mudança.
Desenvolvimento profissional e apoio ao corpo docente	Formação e desenvolvimento profissional de docentes na EaD.
Serviços de apoio ao aluno	Suporte acadêmico e institucional, incluindo learning analytics, evasão e retenção.
Garantia de qualidade	Acreditação, padrões de qualidade e efeitos na matrícula, na retenção e na reputação da EaD.
Nível micro: Ensino e aprendizagem na EaD	
Design instrucional	Planejamento pedagógico, materiais didáticos e avaliação da aprendizagem na EaD.
Interação e comunicação em comunidades de aprendizagem	Interação, colaboração e reflexão em ambientes virtuais de aprendizagem.
Características do aluno	Perfil, objetivos, estilos de aprendizagem, saberes e disposições formativas para a aprendizagem online.

Fonte: Adaptado de Zawacki-Richter (2009).

A validação dos procedimentos analíticos ocorreu por meio da dupla codificação independente dos estudos por ambas as autoras, com base no esquema categorial de Zawacki-Richter (2009). Em seguida, as classificações atribuídas foram comparadas, sendo as divergências analisadas e resolvidas por consenso, com apoio de nova leitura dos resumos e, quando necessário, dos textos completos. Esse procedimento visou assegurar a fidedignidade da categorização, a consistência interna das análises e a confiabilidade dos resultados obtidos.

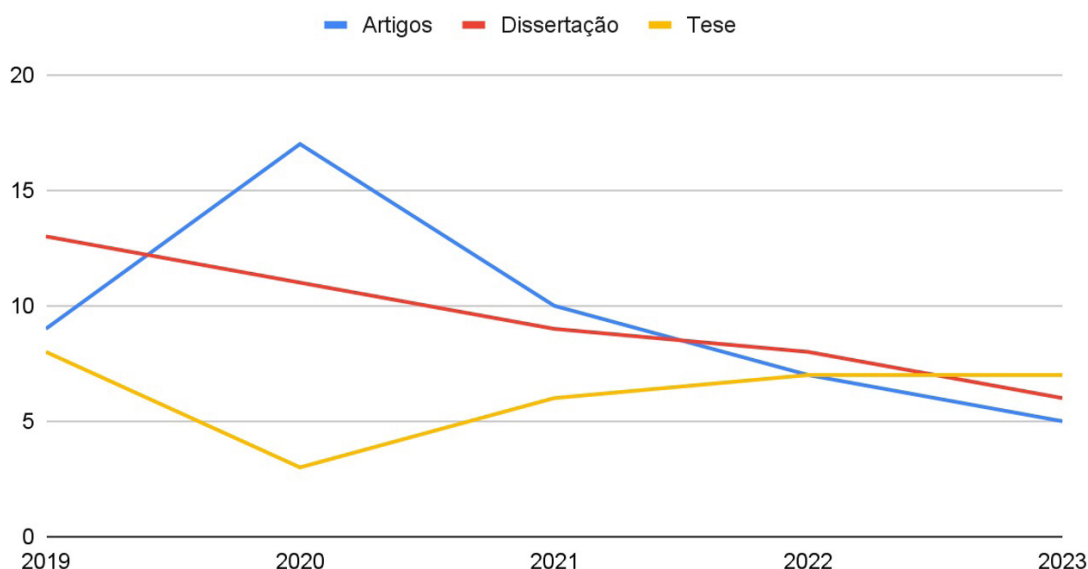
No presente estudo, a tabulação dos 126 estudos selecionados foi realizada por meio de uma planilha (Microsoft Excel), permitindo a organização das obras por título, autores, ano de publicação e resumo. A partir da análise qualitativa dos dados, os estudos foram

categorizados conforme as áreas de pesquisa apresentadas no Quadro 1. A interpretação dos resultados levou em consideração a frequência das categorias identificadas.

Panorama das produções acadêmicas (2019-2023) sobre formação de professores na modalidade EaD

Inicialmente, foi elaborado o Gráfico 1, referente ao período de 2019 a 2023, uma vez que o ano de 2024 não apresentou resultados nas bases de busca. Observa-se um pico na produção de artigos sobre formação de professores na EaD em 2020, seguido de queda até 2023, possivelmente associada à intensificação dos debates decorrentes do ensino remoto emergencial e, posteriormente, às dificuldades de pesquisa no contexto pandêmico. As teses de doutorado apresentam crescimento discreto a partir de 2020, indicando processos investigativos iniciados antes da pandemia. Em 2023, artigos, dissertações e teses convergem para números semelhantes, entre cinco e dez publicações, sugerindo uma tendência de regularização da produção científica no período pós-pandêmico.

Gráfico 1- Distribuição das publicações selecionadas por ano e natureza da publicação



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Cerca de 52,3% dos trabalhos concentram-se nas áreas de Pedagogia (28,9%) e Licenciaturas em geral (23,4%), categoria que reúne estudos das demais licenciaturas. As licenciaturas em áreas disciplinares específicas são pouco investigadas, sendo a Matemática a mais representada, com cerca de 16,4% das publicações. Física, História, Sociologia e Educação Especial apresentam a menor incidência, com apenas um estudo em cada área. Esses dados indicam que a produção em EaD tem privilegiado abordagens

generalistas, em detrimento das especificidades disciplinares, corroborando a crítica de Shulman (1986) acerca da avaliação docente centrada na instrução geral, e não no conhecimento específico.

Seguindo a categorização criada por Zawacki-Richter (2009), os 126 trabalhos selecionados foram classificados conforme a Tabela 1:

Tabela 1- Números absolutos e porcentagem de publicações encontradas em cada categoria

Nível	Tema central	Freq.	% da amostra	Exemplos
MACRO	acesso, equidade e ética	10	8	Aguiar (2022); Rezende (2019).
	globalização da educação e aspectos transculturais	0	0	-
	sistemas de ensino a distância e instituições	22	17,4	Santos Neto (2021); Silva; Pino (2022).
	teorias e modelos	7	5,5	Batista; Mocrosky; Mondini, (2020); Oliveira; Pirillo (2021).
	métodos de pesquisa em EaD e transferência de conhecimentos	4	3,2	Nascimento (2019); Fortes; Nacarato (2020).
	TOTAL	43	34	
MESO	gestão e organização	18	14,3	Santos; Nunes; Morais (2023); Erthal; Chaves (2021).
	custos e benefícios	0	0	-
	tecnologia educacional	10	8	Schelesky; Pereira; Grossi, (2020); Gonçalves; MARCO (2020).
	inovação e mudança	0	0	-
	desenvolvimento profissional e apoio ao corpo docente	9	7,1	Araújo (2019); Silva, M. F. (2023).
	serviços de apoio ao aluno	5	3,9	Chaves (2020); Ramos; GOMES (2020).
	garantia da qualidade	2	1,6	Garcia; Silva (2020); Santos; Lima; Saraiva (2020).
	TOTAL	44	35	
MICRO	design instrucional ou da aprendizagem	27	21,4	Duarte (2020); Paulin; Miskulin (2019).
	interação ou comunicação em comunidades de aprendizagem	6	4,7	Falcão (2020); Diniz; Moura; Baptista (2021).
	características dos alunos	6	4,7	Franco (2019); Fernandes; Bianchini; Alliprandini (2019).
	TOTAL	39	31	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A análise da Tabela 1 indica que o nível meso concentra o maior número de trabalhos (35%), seguido pelos níveis Macro (34%) e Micro (31%). Medeiros e Giordano (2017), ao analisarem grupos de pesquisa sobre EaD no Brasil com a mesma categorização, também identificaram o nível meso como o mais recorrente. Essa leve predominância aponta para um deslocamento do foco dos estudos para questões de gestão, tecnologia e infraestrutura (meios), enquanto os impactos institucionais, individuais e sociais do ensino online (fins) permanecem secundarizados. Um exemplo dessa lógica é a plataformização da educação, orientada pela eficiência e pelo controle dos processos educativos. Considerando as categorias elencadas, mais de 50% dos trabalhos concentram-se em design instrucional ou da aprendizagem (21,4%), sistemas de ensino a distância e instituições (17,4%) e gestão e organização (14,3%), todas voltadas a aspectos técnicos do ensino. Não foram identificados estudos nas categorias “globalização da educação e aspectos transculturais”, “inovação e mudança” e “custos e benefícios”.

Como referência comparativa, Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009) analisaram 695 artigos publicados entre 2000 e 2008 em cinco periódicos da área de EaD, utilizando a mesma categorização adotada neste estudo. Os autores identificaram que mais de 50% dos artigos se concentram em três categorias do nível micro: interação ou comunicação em comunidades de aprendizagem, design instrucional ou da aprendizagem e características dos alunos. As categorias “globalização da educação e aspectos transculturais”, “custos e benefícios”, e “inovação e mudança” foram as menos recorrentes, correspondendo a 1,9%, 1,7% e 1,9% do total, respectivamente.

Şraz (2021) analisou 333 artigos publicados entre 2017 e 2020 na área de EaD, indexados no Dergipark (Turquia). Os resultados indicaram predominância do nível micro (55%), com destaque para a categoria design instrucional ou da aprendizagem (22,2%). O autor relaciona essa concentração ao contexto pandêmico, uma vez que, entre 2019 e 2020, o número de artigos nesse nível aumentou de 7 para 45. As áreas menos recorrentes foram globalização da educação e aspectos transculturais (0,9%), serviços de apoio ao aluno (0,6%) e inovação e mudança (0,3%).

A escassez de estudos na categoria “globalização da educação e aspectos transculturais” também foi identificada no contexto português (Martins; Jorge, 2014), apesar do crescimento da procura de estudantes lusófonos por universidades portuguesas. Paradoxalmente, a própria natureza da EaD favorece a transposição de fronteiras nacionais e a admissão de estudantes de diferentes países (Guri-Rosenblit, 2015). A ausência de pesquisas sobre cooperação internacional entre instituições de ensino superior (IES) e sobre diferenças culturais em programas globais de aprendizagem dificulta tanto a comparação entre sistemas de ensino quanto a compreensão de como estruturar serviços de apoio a estudantes culturalmente diversos (Zawacki-Richter; Bäcker, 2009).

A predominância de estudos na categoria “design instrucional” (21,4%), em contraste com “interação ou comunicação em comunidades de aprendizagem” (4,7%) e “características dos alunos” (4,7%), indica uma tendência da área a privilegiar a arquitetura dos cursos em detrimento dos sujeitos. Configura-se, assim, um paradoxo: investe-se na produção de ambientes virtuais sem conhecimento aprofundado das especificidades dos estudantes e sem a garantia de espaços efetivos de interação. Essa lacuna invisibiliza a

percepção discente sobre o próprio aprendizado e concentra decisões pedagógicas em especialistas externos à realidade dos estudantes. Para romper essa lógica vertical, Berkin (2019) defende que perguntas sociais demandam respostas dialógicas, nas quais, ao dar voz aos estudantes em turnos de fala e escuta, constrói-se conhecimento por meio de uma produção horizontal conjunta entre pesquisador e pesquisado, com igualdade discursiva.

Não foram identificados estudos sobre “inovação e mudança” neste levantamento, enquanto a categoria Tecnologias educacionais correspondeu a 8% da amostra. Nesse âmbito, Silva e Linhares (2020) problematizam o que efetivamente caracteriza inovação na EaD, uma vez que o uso de tecnologias digitais, base da modalidade, é frequentemente confundido com inovação pedagógica. Conforme a categorização adotada, “tecnologias educacionais” distinguem-se de “inovação e mudança” pois a primeira se concentra em percepções e aplicações de tecnologias, enquanto a segunda enfatiza transformações nas concepções e atitudes docentes, com repercussões sistêmicas, mediadas ou não pelo uso tecnológico. Isso indica que os estudos têm se limitado à aplicabilidade e à usabilidade das ferramentas, sem avançar para uma análise crítica de seus impactos em nível macro. Tal viés instrumentalista contraria modelos como o TPACK (Mishra; Koehler, 2006), que defendem a integração eficaz da tecnologia a partir da articulação entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos, conceituais e contextuais.

A categoria “custos e benefícios” aborda a EaD sob a perspectiva da eficiência financeira. Como os estudos analisados tratam da formação inicial docente, é compreensível a ausência de trabalhos nessa categoria, geralmente vinculada à gestão acadêmica de instituições privadas. Segundo o Mapa do Ensino Superior de 2024, 88% das instituições de ensino superior (IES) brasileiras são privadas e concentram 95,8% das matrículas na EaD (Instituto Semesp, 2024). Ainda assim, tais análises são relevantes para gestores públicos, pois o menor custo da modalidade em relação ao ensino presencial constitui uma de suas premissas centrais (Silva; Gawryszewski, 2019). Evidencia-se, portanto, a necessidade de ampliar pesquisas sobre a relação custo-benefício da EaD, de interesse tanto para políticas públicas quanto para as IES, visando equilibrar sustentabilidade financeira e qualidade da formação docente.

Para analisar as tendências de pesquisa entre 2019 e 2023, examinou-se a frequência dos temas ao longo do período. Em 2019, predominou o tema “sistemas de ensino e instituições”: metade dos estudos abordou as políticas educacionais da EaD e a outra metade, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os trabalhos concentraram-se majoritariamente na compreensão da EaD sob a ótica federal, evidenciando a invisibilidade da comunidade docente e a primazia de análises normativas e documentais sobre o saber da experiência. Esse cenário articula-se a um contexto político de incentivo à EaD, expresso na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que autorizou cursos presenciais a ofertarem até 40% da carga horária na modalidade a distância.

Entre 2020 e 2022, predominou a categoria “design instrucional ou da aprendizagem”, período marcado pela pandemia de Covid-19 e pela impossibilidade de oferta presencial. Nesse contexto, as publicações concentraram-se em práticas pedagógicas online, produção de materiais, sistemas de avaliação e ajustes nas matrizes curriculares. Em 2023, com o fim da pandemia e após a divulgação do Censo da Educação Superior de 2022, que evidenciou

a expansão da EaD, os estudos passaram a focalizar a categoria “gestão e organização”, buscando compreender a gestão e a estrutura dos cursos de licenciatura a distância nas IES. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu a autorização de cursos de graduação em EaD e o credenciamento de IES na modalidade (Portaria nº 2.041, de 29 de novembro de 2023).

A questão da qualidade na formação de professores na modalidade EaD

O conceito de qualidade na educação é multifacetado e depende dos indicadores utilizados para avaliá-lo. Na EaD, soma-se a essa complexidade o fato de se tratar de “outro paradigma, com outra pedagogia” (Gadotti, 2010, p. 23). Lima, Fonseca e Machado (2021), ao analisarem publicações indexadas na plataforma ERIC entre 2007 e 2019, identificaram duas tendências principais: a predominante, de caráter economicista e mercadológico, que concebe a educação como produto avaliado pelo consumidor; e outra, menos recorrente, que compreende a qualidade a partir de uma perspectiva social, orientada pela equidade e pelo desenvolvimento integral do estudante em suas dimensões emocional, social, intelectual e ética.

No documento *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância* (Brasil, 2017), utilizado para atribuição do Conceito de Curso (CC), a qualidade é aferida a partir de três dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura. Na EaD, incluem-se indicadores específicos, como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e material didático e tutoria; contudo, o instrumento privilegia o atendimento a critérios formais previstos em documentos institucionais em detrimento de avaliações qualitativas, especialmente aquelas relacionadas ao perfil discente, à inserção do egresso no mercado de trabalho e aos contextos regionais das instituições.

Após 18 anos, o documento *Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância* (Brasil, 2025) foi atualizado. Ao definir a qualidade e as expectativas para os cursos de graduação, o texto destaca a assincronicidade como uma característica marcante da EaD, sugerindo, desde o início, um déficit para a modalidade. Isso fica evidente quando afirma que “A presencialidade engloba ações e comunicações que não podem ser contempladas na virtualidade, como linguagens corporais e interações físicas” (Brasil, 2025 p. 6). O documento também expressa preocupações sobre o isolamento dos alunos, a ausência de presença docente e o grande número de alunos por turma, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a tecnologia pode viabilizar e potencializar as interações de aprendizagem. Embora esses pontos sejam relevantes, também podem ocorrer em cursos presenciais, ainda que em menor escala.

Ainda sobre a presencialidade, Patto (2013) problematiza a interação professor-aluno na EaD ao afirmar que o meio digital dificulta a construção de relações de acolhimento e diálogo, pois a ausência de imediatismo reduz a intensidade própria da aula presencial. A autora chega a caracterizar a EaD como um “simulacro de uma aula presencial” (Patto, 2013, p. 310). Nóvoa e Alvim (2021) convergem nessa crítica ao defenderem que a relação formativa, de caráter transformador, é enfraquecida quando mediada por plataformas

digitais. Essa compreensão também orienta as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (Resolução CNE/CP nº 4/2024), que estabelecem 50% de presencialidade nas licenciaturas em EaD. O Decreto nº 12.456/2025 reforça essa centralidade ao distinguir atividade presencial e síncrona e ao determinar que os cursos em EaD ofereçam, no mínimo, 10% da carga horária em atividades presenciais e outros 10% em atividades presenciais ou síncronas mediadas.

O governo tem buscado normatizar a EaD, impondo exigências de presença física além dos estágios obrigatórios e das provas finais, partindo da premissa de que a ausência física compromete a qualidade da formação. Para examinar as discussões acadêmicas sobre a “garantia de Qualidade”, foi realizada uma meta-síntese das principais conclusões de Garcia e Silva (2020) e Santos, Lima e Saraiva (2020), os dois únicos trabalhos classificados nessa categoria, que representam 1,6% das publicações selecionadas nesta revisão.

Garcia e Silva (2020) propõem uma escala de avaliação da qualidade de cursos de licenciatura EaD, construída em quatro etapas (revisão bibliográfica, validação teórica, semântica e estatística), resultando em oito constructos, com 83 itens. A análise desses constructos revela que a formação pedagógica contempla estágio e iniciação científica; o corpo docente prioriza as ações dos tutores, com apenas um item sobre o professor autor; o eixo estudantes aborda organização e autonomia; o suporte institucional inclui o polo presencial; tecnologia e suporte tecnológico focaliza condições de acesso; material didático avalia a qualidade dos conteúdos; processo de ensino e aprendizagem concentra-se em atividades e avaliações; e satisfação com a EaD examina a convicção do aluno quanto à escolha da modalidade e à confiança na qualidade da formação.

Santos, Lima e Saraiva (2020) investigam a expansão e os desafios da qualidade dos cursos de formação de professores em EaD em Juazeiro do Norte (CE), a partir da perspectiva dos estudantes, utilizando entrevistas e questionários. Os resultados reiteram achados recorrentes na área: a flexibilidade e a ausência de deslocamento são apontadas como aspectos positivos, enquanto a autorregulação exigida e a falta de contato e interação presenciais aparecem como limitações. Os autores ressaltam ainda o estigma de inferiorização dos cursos à distância em relação aos presenciais.

A análise das duas produções evidencia que, com exceção de Garcia e Silva (2020), não há proposição de critérios de qualidade, parâmetros mínimos ou metodologias aplicáveis a diferentes contextos, como distintos cursos de licenciatura, naturezas institucionais ou tamanhos de turma. O estudo de Santos, Lima e Saraiva (2020), por exemplo, baseia-se em um caso local, com participação restrita. Além disso, ambas as pesquisas analisam a qualidade exclusivamente a partir da perspectiva discente, dimensão relevante, porém insuficiente quando isolada, pois limita a compreensão às experiências imediatas de apenas um dos atores do processo educativo.

Torna-se necessário, portanto, complementar esses achados com outras fontes, como dados institucionais, avaliações docentes e indicadores de desempenho acadêmico. Além disso, mais do que “ticar” itens de verificação de padrões preestabelecidos, como aponta Latchem (2015), é fundamental que as instituições avancem na consolidação de uma cultura de melhoria contínua.

Vale destacar que, na leitura das produções sobre o tema mais abordado, “sistemas de ensino a distância e instituições”, a qualidade da EaD é frequentemente citada, mas

discutida apenas sob o viés das legislações vigentes, que, até 2023, vinham em uma trajetória ascendente de orientações mais liberais. Entre elas, destacam-se referências ao modelo industrial de EaD em larga escala (Silva; Gawryszewski, 2019) e à lógica neoliberal (Lopes; Rivas; Pedroso, 2022; Santos Neto, 2021; Silva A., 2019; Silva B., 2023). Também são mencionados aspectos como a precarização da formação (Will; Oliveira; Cerny, 2020), concepções tecnicistas de ensino (Silva A., 2019) e a postura de IES privadas que priorizam o lucro em detrimento da qualidade (Almeron, 2021; Moraes Filho *et al.*, 2022) ou que interpretam as regulamentações de forma a atender aos seus próprios interesses (Silva; Pino, 2022).

Guri-Rosenblit (2015) observa que grande parte das pesquisas sobre o modelo industrial da EaD, característico das universidades em larga escala, concentrou-se em questões de nível macro. A autora ressalta, contudo, lacunas persistentes nessa categoria, como a escassez de estudos comparativos entre contextos culturais nacionais e internacionais, considerando a dimensão das instituições, bem como a limitada investigação sobre o equilíbrio entre ampliação do acesso ao ensino superior, qualidade da aprendizagem e eficiência econômica em larga escala.

Meneghel, Sousa Filho e Ferraz (2024), ao analisarem o desempenho das licenciaturas no Enade entre 2011 e 2021, concluíram que a EaD não implica, por si só, má formação, sendo o modelo de oferta determinante para a qualidade. Nos anos de 2014 e 2017, cursos em EaD de instituições públicas apresentaram desempenho superior ao presencial, enquanto, nas instituições privadas, a média dos cursos presenciais foi consistentemente mais elevada. Esses achados reforçam, como indicam Fortes e Nacarato (2023) e Branco, Neves e Fidalgo (2019), a necessidade de discutir a qualidade das licenciaturas para além da modalidade de acesso.

Considerações finais

Este artigo explorou o estado da arte das pesquisas brasileiras sobre a formação inicial de professores na EaD, com foco na garantia da qualidade. Utilizou-se o esquema de categorização de Zawacki-Richter (2009) para codificar as tendências de pesquisa, observando-se que a maior parte está concentrada no nível meso, abordando temas como gestão, organização e tecnologia nas IES. A categoria mais recorrente foi “design instrucional ou da aprendizagem,” predominante durante o período pandêmico, refletindo a preocupação com o aperfeiçoamento do ensino online. Não foram encontrados estudos sobre “globalização da educação”, “inovação e mudança”, ou “custos e benefícios”, áreas importantes para compreender o alcance da EaD no Brasil, mas ainda escassas na produção acadêmica.

Quanto à qualidade da formação, apenas dois estudos abordaram o tema, sendo um deles focado na avaliação de cursos de licenciatura, o que revela uma lacuna significativa quanto à definição de parâmetros de qualidade na EaD. Recomenda-se que futuras investigações priorizem estudos longitudinais e comparativos, analisando a efetividade das novas diretrizes de presencialidade e considerando o sistema de ensino superior como um todo. Não foram encontradas evidências de que atividades presenciais ou com ênfase na prática elevem a qualidade dos cursos de formação de professores a distância, conforme expresso nas regulamentações governamentais.



Pesquisas documentais têm predominado na qualificação da EaD, sem considerar a efetividade das metodologias, os resultados de avaliações externas e internas e as percepções de alunos, docentes e funcionários. Muitos fatores influenciam a formação docente de qualidade, como os saberes dos professores, o contexto histórico-político e o uso das tecnologias digitais. Discutir as pesquisas sobre a formação docente na EaD é fundamental para compreender como essa modalidade, responsável pela maior parte da formação de professores no país, responde a esse contexto.

Referências

AGUIAR, Vera Mônica Queiroz Fernandes. **Educação inclusiva na formação inicial de professores na modalidade EaD**. 2022. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Porto Velho, 2022.

ALMERON, Andrews Alves. **Educação a distância e formação docente no sudoeste do Paraná: o protagonismo do curso de pedagogia**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. A educação a distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 499-514, 2018.

ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de pedagogia da UFPI, na modalidade a distância**. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BAHIA, Norinês Panicacci. A formação inicial de professores a distância, que tanto incomoda! **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 17, n. 2, p. 121-143, 2014.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do ensino médio e a plataforma da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e61619, 2023.

BATISTA, Josiel de Oliveira; MOCROSKY, Luciane Ferreira; MONDINI, Fabiane. Modos de ser na/da educação a distância. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2020. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.901>

BERKIN, Sarah Corona. **La producción horizontal del conocimiento**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara: Calas, 2019.

BOZKURT, Aras *et al.* Trends in distance education research: a content analysis of journals 2009-2013. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Athabasca, v. 16, n. 1, p. 330-363, 2015.



BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; NEVES, Inajara de Salles Viana; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Políticas públicas e formação docente a distância no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 187-197, jan./abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 4 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

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 da educação escolar básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://midia.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/05/REFERENCIAIS-DE-QUALIDADE-EAD.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CHAVES, João Bosco. **Análítica da aprendizagem na licenciatura em matemática a distância da UAB/UECE**: criação e aplicação de um modelo preditivo de desempenho acadêmico. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

DINIZ, Laurentino; MOURA, Giovanna Barroca de; BAPTISTA, Maria das Graças. Formação docente em ambientes virtuais: quando os professores de biologia aprendem à distância. **Devir Educação**, Lavras, v. 5, n. 1, p. 95-111, 2021.

DUARTE, Carlos Helmar. **Metodologias ativas na educação a distância**: a percepção dos alunos de um curso de pedagogia a distância em relação ao processo ensino-aprendizagem. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ERTHAL, João Paulo Casaro; CHAVES, Lizzie de Almeida. A formação de professores na educação à distância: desafios e potencialidades no sul capixaba. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, São Mateus, v. 1, n. 11, p. 218-242, 2021.

FALCÃO, Hugo Machado. **Análise das mediações pedagógicas por meio dos fóruns no ambiente virtual de aprendizagem Moodle**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.



FERNANDES, Juliana Gomes; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistela; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Perfil sociodemográfico e relação com a tutoria de alunos de pedagogia EaD. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 22, p. 191-209, 2019.

FORTES, Flavia Aparecida Machado; NACARATO, Adair Mendes. Formação de professores: metassíntese da produção acadêmica sobre o curso de pedagogia EaD. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, e1097, 2020.

FRANCO, Ana Maria. **Aspectos da constituição identitária discente em uma licenciatura na modalidade de EaD**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GARCIA, Marta Fernandes; SILVA, Dirceu da. Escala de avaliação da qualidade de cursos de licenciatura a distância. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 4, p. 969-989, 2020.

GONÇALVES, Elivelton Henrique; MARCO, Fabiana Fiorezi de. A utilização de tecnologias digitais no curso de licenciatura em matemática PARFOR/EaD da Universidade Federal de Uberlândia. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 369-395, 2020.

GURI-ROSENBLIT, Sarah. Sistemas e instituições de educação a distância na era online: uma crise de identidade. *In*: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry (org.). **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p. 111-131.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior 2024**. São Paulo: Instituto Semesp, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/home/>. Acesso em: 13 set. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Interações em e-learning no ensino superior. *In*: DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, J. António; FERREIRA, António Gomes (org.). **Pedagogias digitais no ensino superior**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2020. p. 65-81.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LATCHEM, Colin. Garantia de qualidade na educação a distância online. *In*: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry (org.). **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p. 319-356.



LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; MACHADO, Elka Cândida de Oliveira. A produção do conhecimento sobre qualidade da EaD na base de dados Education Resources Information Center (ERIC). **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, 2021.

LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. Curso de pedagogia a distância: reverberações e desdobramentos para a formação inicial do professor. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, p. 984-1009, 2022.

MARTINS, Dércio; JORGE, Idalina. Um estudo para a identificação das áreas de investigação em ensino a distância consideradas prioritárias em Portugal. **Educação, Formação e Tecnologias**, Caparica, v. 7, n. 1, p. 61-79, 2014.

MATTAR, João. Educação a distância no Brasil: retrocesso no marco regulatório ou futuro híbrido? **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, e2259, 2024.

MEDEIROS, Rosangela; GIORDANO, Juliana. Grupos de pesquisa da área de educação: educação a distância. In: KENSKI, Vani Moreira (org.). **Grupos que pesquisam EAD no Brasil**. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2017. p. 318-339.

MENEGHEL, Stela M.; SOUSA FILHO, Edson Machado de; FERRAZ, Fabiano de Souza. Perfil e desempenho de cursos de licenciatura no Brasil em uma década de Enade (2011-2021). **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 29, n. 1, p. 45-60, 2024.

MILL, Daniel; SILVA, Claeton Pedro Ribeiro da. Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 544-559, 2018.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MORAES FILHO, Iel Marciano *et al.* Processo de implementação da EAD no contexto brasileiro: um olhar através da pedagogia. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 4, e21111426998, 2022.

NASCIMENTO, Jean Lopes Ordeas. **Grupos que pesquisam sobre formação de professores e educação a distância no Brasil**: um retrato. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de; PIRILLO, Nádia Rubio. Conhecimento de conteúdo na formação de professores a distância: análises com base no TPACK Survey. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madrid, v. 14, n. 28, p. 150-165, 2021.



PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 303-318, 2013.

PAULIN, Juliana França Viol; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Formação de professores a distância: uma análise dos processos de ensino e de aprendizagem da matemática. **Revista de Educação Matemática**, São Carlos, v. 16, n. 22, p. 191-209, maio/ago. 2019.

RAMOS, Antoneli da Silva; GOMES, Paulo César da Costa. Voz aos evadidos: a evasão escolar da licenciatura em matemática ofertada na educação a distância na UniCesumar. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, e966, 2020.

REZENDE, Maria Aparecida. Mídias digitais no contexto da formação de professores indígenas no curso de Pedagogia EaD-MT: problema a ser dialogado. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 97-116, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Aurinéia Cândida dos; NUNES, Andréa Karla Ferreira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. Itinerários da implantação da licenciatura em geografia na modalidade a distância na UFRN. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, e1962, 2023.

SANTOS, Francisca Jacqueline Soares dos; LIMA, Marcus Emanuel Oliveira; SARAIVA, Piedley Macêdo. A expansão do ensino a distância e os desafios para assegurar a qualidade na graduação: um estudo realizado com instituições de ensino superior em Juazeiro do Norte-CE. **ID Online: Revista de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 14, n. 50, p. 195-213, 2020.

SANTOS NETO, Vicente Batista. Políticas de formação de professores a distância no Brasil: os fatores estruturantes da educação a distância e Universidade Aberta do Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 6, p. 1-18, 2021.

SCHELESKY, Paulo Sergio; PEREIRA, Ana Lúcia; GROSSI, Luciane. Pensando sobre o uso das tecnologias na formação de professores no contexto EaD. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, e1082, 2020.

SHULMAN, Lee. PCK: its genesis and exodus. In: BERRY, Amanda; FRIEDRICHSEN, Patricia; LOUGHRAN, John (org.). **Re-examining pedagogical content knowledge in science education**. New York: Routledge, 2015. p. 3-13.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Andréa Villela Mafrá da. O sistema UAB e a certificação em larga escala: das determinações do capital aos fundamentos da educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 18, n. 1, e50, 2019.

SILVA, Benilda Miranda Veloso. **Educação a distância como política pública educacional para a formação de professores e professoras no período de 2009 a 2019, no estado do Pará**. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SILVA, Genivaldo Alves da; PINO, José Cláudio del. Formação de professores no Brasil: parâmetros legais e normativos que regem a educação a distância. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 44, n. 88, p. 79-91, 2022.

SILVA, Ketiuze Ferreira; LINHARES, Martha Maria Prata. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação? **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 137-150, jan./abr. 2020.

SILVA, Marília de Freitas. **Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre fisiologia vegetal de um professor-formador em um curso de licenciatura em biologia na modalidade EaD**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SILVA, Rafael Teixeira da; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A oferta da formação de professores em educação física na modalidade de educação a distância no Brasil. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 760-781, 2019.

ŞIRAZ, Fadil. The literature review on changes in research trends regarding distance education before and during the Covid-19 pandemic (2017-2020). **Pegem Journal of Education and Instruction**, Ankara v. 11, n. 4, p. 82-99, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILL, Daniela Erani Monteiro; OLIVEIRA, Edna Araujo dos Santos de; CERNY, Roseli Zen. A (não) presença da educação a distância nas políticas públicas contemporâneas para a formação inicial de docentes da educação básica. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 121-136, 2020.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf. Research areas in distance education: a Delphi study. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Athabasca, v. 10, n. 3, 2009.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; BÄCKER, Eva Maria; VOGT, Sebastian. Review of distance education research (2000 to 2008): analysis of research areas, methods, and authorship patterns. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Athabasca, v. 10, n. 6, p. 21-50, 2009.

Recebido em: 14.11.2024

Revisado em: 17.11.2025

Aprovado em: 23.02.2026

Editor: Prof. Dr. Fabio de Barros Silva



Priscilla Ramos Lara Ribeiro é doutoranda em educação pela Universidade de São Paulo (USP); mestra em educação e tecnologias digitais pela Universidade de Lisboa (2022) e licenciada em ciências biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) 2009. Atualmente é especialista em sistemas educacionais na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Mônica Cristina Garbin é doutora em educação (2014) e graduada em pedagogia (2007), pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi visiting research scholar na Stanford University (2012). É professora colaboradora da Faculdade de Educação da UNICAMP e professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.