

<https://doi.org/10.33362/professare.v15i1.4004>

Formação de professores na modalidade presencial e a distância na percepção de gestores escolares

Teacher education/training in the face-to-face and distance modality in the perception of school managers

Formación de docentes en la modalidad presencial y a distancia en la percepción de gestores escolares

Tuane Morais¹
Miryan Cruz Debiasi^{2*}

Recebido em: 29 dez. 2025
Aceito em: 27 abr. 2026

RESUMO: A pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de gestores escolares acerca da formação de professores nas modalidades presencial e a distância. O estudo caracteriza-se como de natureza básica, com abordagem qualitativa e delineamento de levantamento. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário composto por questões abertas e fechadas, aplicado a gestores de três escolas municipais localizadas em Urussanga, Santa Catarina. Os resultados evidenciaram que os gestores atribuem maior importância ao comprometimento, à prática pedagógica e à postura profissional do que à modalidade de ensino na qual os docentes realizaram sua formação. Constatou-se, ainda, que, na percepção dos gestores, a qualidade da formação docente (presencial ou a distância) recai primordialmente sobre a dedicação e a atualização do professor. Essa perspectiva individualiza e responsabiliza o docente como único encarregado por sua competência profissional, desconsiderando aspectos macroestruturais e históricos que impactam a formação inicial, a continuada e a própria carreira do magistério.

Palavras-chave: Educação básica. Formação docente. Modalidades de ensino. Gestores escolares.

ABSTRACT: The objective of this research was to analyze the perception of school administrators regarding teacher training in both face-to-face and distance learning modalities. This is a basic study with a qualitative approach and a survey design. Data collection was conducted through a questionnaire consisting of open-ended and closed-ended questions, applied to administrators from three municipal schools located in Urussanga, Santa

¹ Licenciada em Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0873-8251>. E-mail: tuanemorais.5@outlook.com.

^{2*} Doutora em Educação. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5499-1052>. E-mail: miryandebiasi@gmail.com. Autora para correspondência.

Catarina. The results evidenced that administrators attribute greater importance to commitment, pedagogical practice, and professional attitude than to the educational modality in which the teachers completed their training. Furthermore, it was found that, in the administrators' perception, the quality of teacher training (whether face-to-face or at a distance) relies primarily on the teacher's dedication and continuous updating. This perspective individualizes and holds the teacher accountable as the sole person responsible for their professional competence, disregarding macrostructural and historical aspects that impact initial and continuing education, as well as the teaching career itself

Keywords: Basic education. Teacher training. Teaching modalities. School managers.

RESUMEN: La investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de los gestores escolares acerca de la formación docente en las modalidades presencial y a distancia. El estudio se caracteriza por ser de naturaleza básica, con un enfoque cualitativo y un diseño de encuesta. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas, aplicado a gestores de tres escuelas municipales ubicadas en Urussanga, Santa Catarina. Los resultados evidenciaron que los gestores atribuyen mayor importancia al compromiso, a la práctica pedagógica y a la postura profesional que a la modalidad de enseñanza en la que los docentes realizaron su formación. Se constató, además, que, en la percepción de los gestores, la calidad de la formación docente (presencial o a distancia) recae primordialmente en la dedicación y actualización del profesor. Esta perspectiva individualiza y responsabiliza al docente como único encargado de su competencia profesional, omitiendo aspectos macroestructurales e históricos que impactan la formación inicial, la continua y la propia carrera del magisterio.

Palabras clave: Educación básica. Formación docente. Modalidades de enseñanza. Gestores escolares.

INTRODUÇÃO

A modalidade de Ensino a Distância – EaD vem sendo cada vez mais problematizada, principalmente devido ao número cada vez mais expressivo de matrículas, que na atualidade é maior que o número de estudantes em ensino presencial. Em relação à formação de professores, esse não é um cenário novo, entretanto, tem sido objeto de estudos, debates e discussões que tornam cada vez mais evidente a necessidade de refletir e remodelar a formação docente.

Segundo o Resumo Técnico do Censo, no ano de 2024, os cursos de licenciatura tiveram uma distribuição das matrículas bastante significativa: as matrículas a distância (EaD) superaram as presenciais, totalizando 50,7% do total (Brasil, 2025a). Esse crescimento é mais acentuado em instituições privadas, com 67% dos ingressantes de 2024 escolhendo o EaD. Já entre as licenciaturas, a liderança na modalidade a distância foi no curso de Pedagogia (Brasil,

2024a). Em um estudo publicado pela Revista Ensino Superior, no ano de 2024, professores formados em EaD alcançaram um percentual de 65%. Considerando esse cenário, o Ministério da Educação – MEC instituiu uma série de mecanismos tendo em vista um panorama que considerasse tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores. Com relação à formação inicial, um desses mecanismos foi instituir em 2024 o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) – Licenciaturas, realizado em duas etapas: uma avaliação teórica, por meio da Prova Nacional Docente (PND) e a avaliação prática, feita a partir da regência nos estágios curriculares supervisionados. No mesmo ano, também foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 4/2024, documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação que estabelece novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos docentes. Pela nova legislação, os cursos de licenciatura terão que cumprir ao menos metade da carga horária total do curso de modo presencial (Revista Ensino Superior, 2024).

O cenário atual, com diversas mudanças curriculares para formação de professores, segue provocando debates no que diz respeito à eficácia dos currículos e das modalidades de preparação docente. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a percepção de gestores escolares em relação à formação de professores em ambas as modalidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Formação de professores no Brasil: tensões e enfrentamentos nas modalidades formativas

Historicamente a formação de professores no Brasil tem sido incorporada às políticas educacionais como um dos componentes estratégicos para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, embora a formação docente seja fundamental, precisa ser problematizada junto ao complexo fenômeno educacional brasileiro. Autores como Freitas (2018) e Gatti (2009) alertam que a insistência em relacionar diretamente a formação à elevação dos indicadores de qualidade tende a obscurecer outros fatores estruturais igualmente determinantes, como as condições de trabalho, os salários, o financiamento público e as desigualdades sociais.

O debate sobre a formação docente, especialmente a partir dos anos 1990, ocorreu em um contexto de reformas educacionais influenciadas por organismos internacionais, que passaram a vincular a qualificação dos professores a padrões de eficácia e produtividade

(Saviani, 2007). O discurso da qualidade muitas vezes se associa a uma lógica de responsabilização individual do professor, deslocando o foco das responsabilidades do Estado quanto à garantia de uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada (Gentili, 2013).

A promulgação da LDB (Lei de diretrizes e bases da educação) de 1996, representou um marco para a formação docente no Brasil ao estabelecer, em seu artigo 62, a exigência de formação em nível superior para o exercício da docência na educação básica. Além disso, o artigo 80 da mesma lei autorizou a oferta de cursos à distância em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1996), abrindo caminho para uma expansão significativa da modalidade EaD no país. Diversas políticas públicas foram implementadas com o intuito de ampliar o acesso à formação inicial, sobretudo entre professores em exercício que ainda não possuíam diploma de licenciatura. Programas como o PARFOR (Programa nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e a UAB (Universidade Aberta do Brasil) buscaram atender a essa demanda, com ênfase na democratização do ensino superior. No entanto, ao longo dos anos, verificou-se uma tendência crescente de predominância da modalidade EaD na formação de professores, especialmente no setor privado.

Nas últimas décadas, observou-se uma crescente predominância da EaD, especialmente no setor privado, alterando profundamente o cenário formativo. Segundo o Censo da Educação Superior (Brasil, 2024)a, 67 % das matrículas em licenciatura ocorreram na modalidade a distância, enquanto a rede privada concentra 90 % das matrículas de EaD em licenciaturas, contrastando com a rede pública, em que 80,3 % das matrículas ainda são presenciais. Essa discrepância revela uma tendência de massificação da EaD como principal via de formação docente, mas também reforça desigualdades regionais e institucionais, uma vez que muitos cursos à distância operam com infraestrutura mínima e pouca articulação com o contexto escolar.

A expansão acelerada da EaD, embora tenha ampliado o acesso, levanta questionamentos sobre a qualidade da formação ofertada e seus impactos na prática pedagógica. Conforme Libâneo (2013), a formação de professores não deve restringir-se à certificação, mas precisa garantir uma base sólida de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos que sustentem a atuação docente crítica e transformadora. Lima e Almeida

(2021) destacam que a presença de práticas e interações presenciais é indispensável para a construção de saberes docentes, e que a ausência desses espaços pode comprometer o desenvolvimento profissional integral.

Após anos de tensões, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio do Decreto nº 12.456/2025, a Nova Política de Educação a Distância, que regulamenta que cursos de licenciatura não podem ser 100 % EaD e estabelece formatos presenciais e semipresenciais com percentuais mínimos de carga horária obrigatoriamente presencial (§ presencial: mínimo de 70 %; semipresencial: ao menos 30 % presencial e 20 % presencial ou síncrono mediado) (Brasil, 2025b). Essas exigências buscam garantir um mínimo de contato com a realidade escolar e promover uma formação mais alinhada às demandas da profissão docente. No entanto, a efetividade dessas práticas ainda é alvo de debate, especialmente diante de instituições que operam em larga escala, com baixos investimentos em docentes, contando apenas com tutorias presenciais. Como destacam Lima e Almeida (2021, p. 256): “A presença de atividades práticas e interações presenciais fortalece a construção de saberes docentes, sendo indispensável que as formações em EaD não se limitem ao conteúdo teórico e virtualizado”.

Nesse cenário, é preciso considerar o impacto dessa formação predominantemente EaD no desenvolvimento profissional docente e, por consequência, na qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas e privadas. Lopes (2019) ressalta que a escolha da modalidade formativa deve considerar não apenas o perfil do estudante, mas, sobretudo, o projeto pedagógico da instituição e o compromisso com a formação de um educador crítico, reflexivo e comprometido com a transformação social.

A interação entre pares e com os formadores, seja de forma presencial ou por meio de plataformas digitais, é fundamental para o desenvolvimento profissional docente (Tardif, 2014). Nesse sentido, a qualidade da formação depende de múltiplos fatores, incluindo a estrutura curricular, a qualificação do corpo docente, a articulação consistente entre teoria e prática e o cumprimento das diretrizes legais. Para Libâneo (2012), a formação de professores deve priorizar, acima de tudo, o compromisso com a melhoria da educação básica e a valorização do magistério, independentemente da modalidade escolhida. Contudo, o avanço da EaD e de outras modalidades trouxe desafios significativos relacionados à qualidade dos

cursos, à infraestrutura das instituições formadoras e à efetividade dos processos pedagógicos. Nesse contexto, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada é indispensável para que o professor se mantenha atualizado frente às mudanças sociais, tecnológicas e curriculares, constituindo-se como um processo permanente e intrinsecamente conectado ao cotidiano escolar.

O contexto educacional brasileiro, marcado por desigualdades regionais e estruturais, exige políticas públicas comprometidas com a valorização do magistério, tanto por meio da formação quanto pelas condições de trabalho. Programas como o PARFOR e a UAB foram estratégias relevantes para ampliar o acesso à formação superior, sobretudo nas redes públicas de ensino. Contudo, a eficácia dessas políticas depende diretamente de sua implementação adequada, do financiamento contínuo e da valorização das especificidades locais. É fundamental que essas iniciativas estejam alinhadas às demandas reais das escolas e respeitem a diversidade dos contextos educacionais brasileiros. Além disso, é necessário repensar o papel das instituições formadoras e sua responsabilidade no acompanhamento dos egressos. A formação docente não deve ser concebida como um processo isolado dentro da universidade, mas como parte de uma rede de apoio contínuo ao desenvolvimento profissional.

Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI, a formação de professores deve também incorporar o uso crítico e pedagógico das tecnologias digitais. Segundo Moran (2015), a integração das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na formação docente é importante para preparar o professor para atuar em contextos educacionais mediados por tecnologias, promovendo aprendizagens significativas e inclusivas. Nesse sentido, a formação docente na contemporaneidade deve assumir um caráter emancipador, voltado à construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social. Isso exige uma abordagem formativa que vá além da instrumentalização técnica e que forme sujeitos críticos, éticos e conscientes do seu papel na transformação da realidade escolar e social. Dessa forma, a formação de professores se configura como um processo complexo, contínuo e coletivo, que demanda investimento, compromisso político e envolvimento de todos os atores educacionais.

Recentemente, o MEC estabeleceu as novas diretrizes para formação de professores que incluem atividades presenciais obrigatórias nos cursos de licenciatura, inclusive na modalidade a distância que agora passam a ter a nomenclatura de cursos semipresenciais. Dentre as atividades presenciais obrigatórias, o documento define: estágios curriculares supervisionados, práticas de ensino e atividades de extensão. Se antes as normas de 2015 já previam essa exigência (Brasil, 2015), atualmente a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça a necessidade de que ao menos 50% da carga horária total (1.600 de 3.200 horas) seja cumprida de forma presencial, assegurando que os licenciandos tenham contato efetivo com a realidade escolar e com práticas formativas concretas (Brasil, 2024b). Essas determinações buscam promover uma formação mais integrada às demandas da profissão docente. No entanto, a efetividade dessas práticas ainda é alvo de debate, sobretudo diante de instituições que operam em larga escala, com baixo investimento em docentes e apoio restrito a tutorias presenciais.

A discussão sobre a relação teórico-prática na formação docente ganha novas dimensões quando se analisa as modalidades presencial e a distância. No ensino presencial, a aproximação entre universidade e escola tende a ser mais efetiva, já que os estágios, observações e práticas supervisionadas podem ser acompanhados com maior proximidade pelos formadores. Essa interação presencial possibilita um acompanhamento mais sistemático do desenvolvimento do futuro professor, favorecendo a reflexão imediata sobre as experiências vivenciadas e a mediação direta com o orientador (Gatti, 2009). Por outro lado, a modalidade EaD apresenta desafios e potencialidades. Um dos desafios está em garantir que os momentos práticos — como estágios e atividades em escolas — não se tornem apenas burocráticos ou dissociados do acompanhamento formativo. Sem uma mediação adequada, há o risco de reforçar a fragmentação entre teoria e prática (Tardif, 2014). No entanto, a EaD também traz potenciais significativos, pois permite maior flexibilidade, o uso de tecnologias interativas, ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns e videoconferências que podem ampliar o espaço de reflexão coletiva entre licenciandos de diferentes contextos (Moran, 2015).

Assim, tanto na formação presencial quanto na EaD, o ponto central não é apenas a modalidade, mas a forma como se organizam as experiências práticas articuladas à teoria. É

fundamental que o estágio supervisionado, os projetos de extensão e as vivências escolares estejam integrados a uma reflexão crítica e acompanhados por professores formadores, garantindo que os licenciandos construam saberes docentes em consonância com a realidade da escola básica. Portanto, a formação de professores no Brasil tem percorrido um caminho de avanços e retrocessos, refletindo as tensões entre modelos tradicionais e propostas progressistas. A consolidação de uma política de formação docente comprometida com a qualidade social da educação exige investimentos contínuos, valorização profissional, articulação entre teoria e prática, e respeito à diversidade dos contextos escolares.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como de natureza básica, que tem por função ampliar o conhecimento científico, mas sem intenção de resolução imediata de problemas (Minayo, 2001). Trata-se de um processo contínuo de aprofundamento e descoberta da realidade. A abordagem do estudo é qualitativa, que conforme Triviños (2012), tem, no significado dado ao fenômeno, sua preocupação essencial.

Destacamos que o projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave e, seguindo todas as orientações éticas, teve seu projeto aprovado por meio do Parecer Consubstanciado de número 7.670.591.

Para a coleta de dados, definimos como instrumento de pesquisa, um questionário com questões abertas e fechadas. Para Triviños (2012, p. 137), “[...] os questionários, entrevistas etc. são meios “neutros” que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria.”

O local da pesquisa compreendeu três escolas municipais localizadas na área central do município de Urussanga, situado no Sul de Santa Catarina. Em função da confidencialidade, as escolas foram representadas pelas letras A, B e C. A escola A possuía 5 (cinco) professores efetivos e 5 (cinco) professores ACT’s (Admissão em Caráter Temporário) na Educação Infantil, 5 (cinco) professores efetivos e 5 (cinco) ACT’s, no Ensino Fundamental I e 6 (seis) professores efetivos e 8 (oito) ACT’s no Ensino Fundamental II, uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Ao todo, a escola contava com 43 (quarenta e três) funcionários entre professores, serviços gerais e equipe técnico-pedagógica.

A escola B atendia apenas à Educação Infantil, especificamente turmas de crianças de 6 meses a 2 anos. Possuía, em seu quadro de funcionários, 4 (quatro) professores efetivos, 7 (sete) professores ACTs, uma diretora e uma coordenadora pedagógica. A escola atendia 4 (quatro) turmas, todas em período integral. Por fim, a escola C também atendia exclusivamente à Educação Infantil, possuindo 8 (oito) professores efetivos, 17 (dezesete) professores ACTs, uma diretora e uma coordenadora pedagógica.

As participantes da pesquisa foram as diretoras e coordenadoras das três escolas mencionadas, totalizando 6 (seis) participantes. A escolha pelas participantes da pesquisa se deve ao fato de, buscarmos entender, como os gestores escolares compreendem e/ou percebem a atuação docente em suas instituições, considerando possíveis interferências em relação à modalidade de ensino à qual os professores se formaram. Em relação ao instrumento, o questionário continha 7 (sete) questões abertas e 2 (duas) questões fechadas. Ressalta-se que todas as participantes receberam um termo de consentimento e confidencialidade para a realização da pesquisa e que o instrumento de coleta de dados também foi submetido e validado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. As participantes tiveram cinco dias para responder ao questionário (de 11 a 15 de agosto de 2025). Uma das participantes não devolveu o questionário, restando, portanto, 5 participantes (três de diretoras e duas de coordenadoras pedagógicas). Cabe ressaltar que, para manter a confidencialidade, os participantes foram enumerados de 1 a 5.

A partir dos dados obtidos, as respostas foram agrupadas por temas articulados aos objetivos da pesquisa. Os dados foram organizados a partir de duas categorias de análise, quais sejam: prática pedagógica e formação docente na percepção das gestoras; e atuação docente e modalidade formativa (presencial e a distância), na percepção das gestoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram organizados e são apresentados, em relação à prática pedagógica e à formação docente na percepção dos gestores, seguidos dos resultados e discussões sobre a atuação docente e a modalidade de formação, presencial ou a distância), na percepção dos gestores.

Inicialmente, buscamos saber dos participantes sobre a modalidade de formação de cada um dos pesquisados: 60% se formaram na modalidade presencial enquanto 40% são formados à distância. Conforme dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a modalidade EaD representa 68,5% do total de matrículas em licenciaturas. Observa-se uma concentração majoritária das formações em instituições privadas (67,7%), restando 32,3% às instituições públicas (Brasil, 2024c). Indicativos que, conforme apontam Trevisol e Toledo (2023, p. 17): “As políticas educacionais implementadas ao longo dos anos, sobretudo a partir de 2016, flexibilizaram os marcos regulatórios referentes ao credenciamento e ao recredenciamento das instituições, criação de cursos de Graduação e Pós-Graduação, abertura de novos polos etc.” Este cenário impõe reflexões: se, por um lado, a expansão do acesso democratiza as oportunidades de formação, por outro, levanta o debate urgente sobre a necessidade de garantir padrões de qualidade que assegurem uma preparação sólida e adequada para a atuação docente.

Outro questionamento, aberto, buscou saber a percepção dos gestores sobre a formação inicial dos professores e como ela se refletia na qualidade da prática pedagógica oferecida na escola. As respostas, na íntegra, estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Percepção dos gestores das Escolas Municipais (Urussanga/SC) sobre a formação inicial dos professores e reflexo na qualidade da prática pedagógica.

Participantes	Respostas
Participante 1	A formação inicial dos professores tem um impacto significativo na qualidade da prática pedagógica na escola. Uma formação sólida, que combine teoria e prática, prepara os professores para lidar com as diversas situações encontradas em sala de aula, promovendo um ensino mais eficaz e um melhor desenvolvimento das crianças.
Participante 2	Acredito que ficam muito na teoria e pouca prática. Quando iniciam em sala, acabam não conseguindo colocar a teoria dentro da prática
Participante 3	Muito boa.
Participante 4	A formação inicial se torna uma base, de modo que ajude na confiança do profissional em sala.
Participante 5	A prática não está correspondendo com as disciplinas estudadas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados evidenciam que a formação inicial dos professores é percebida pelos gestores como um elemento essencial para a qualidade da prática pedagógica. Observa-se, porém, uma divisão nas percepções quanto à sua efetividade. Alguns participantes ressaltam a importância de uma formação sólida, capaz de articular teoria e prática, o que proporciona maior preparo

para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula e favorece o desenvolvimento dos estudantes. Essa visão reforça a ideia de que a formação inicial constitui a base sobre a qual o professor constrói sua atuação profissional.

Por outro lado, também surgem críticas quanto ao distanciamento entre os conteúdos abordados nos cursos de formação e as demandas reais da prática pedagógica. Essa falta de integração entre teoria e prática é apontada como um dos principais entraves para que o professor se sinta preparado e confiante ao iniciar sua trajetória profissional. De modo geral, as percepções revelam que, embora a formação inicial seja reconhecida como fundamental, ainda há necessidade de repensar sua estrutura, de modo que as experiências práticas ganhem maior espaço e relevância no processo formativo. Essa constatação está em consonância com o que defendem Pimenta e Lima (2012), ao afirmarem que a formação docente deve promover a articulação entre saberes teóricos e práticos, possibilitando ao futuro professor compreender a complexidade do trabalho pedagógico e desenvolver uma prática mais reflexiva e contextualizada.

A terceira questão buscou reconhecer se existem diferenças nas práticas pedagógicas dos professores das duas modalidades de ensino, e caso existissem, quais são em sua perspectiva como diretor ou coordenador pedagógico. O Quadro 2 apresenta as respostas.

Quadro 2 - Análise comparativa dos gestores escolares das escolas pesquisadas (Urussanga/SC) sobre o reflexo das modalidades de formação (Presencial e EaD) na prática docente.

Participantes	Respostas
Participante 1	Não vejo diferença. A diferença está na vontade do professor que quer fazer o diferencial.
Participante 2	A principal diferença está nas trocas de vivências que acontecem nas aulas presenciais. Essa troca enriquece as teorias
Participante 3	Sim. Falta comprometimento
Participante 4	Em alguns casos, sim. Pois em trocas de experiências é possível perceber que o presencial contribui mais com a formação. Porém, também se destaca que o perfil do profissional diz muito, se é proativo em suas atividades.
Participante 5	Muita diferença. Professores sem iniciativa, sem as noções básicas

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise das respostas dos gestores evidencia percepções distintas sobre as diferenças entre as práticas pedagógicas de professores formados nas modalidades presencial e a distância. Parte dos participantes entende que a qualidade da prática docente não depende necessariamente da modalidade de formação, mas sim do comprometimento individual de cada professor. Essa visão, expressa por alguns gestores, reforça a ideia de que a postura, o

interesse e a proatividade do profissional são fatores determinantes para um bom desempenho em sala de aula, independentemente do tipo de curso realizado.

Por outro lado, outras respostas apontam que o ensino presencial oferece vantagens significativas, sobretudo pela possibilidade de trocas de experiências e vivências entre os estudantes e professores durante o processo formativo. Essa convivência é vista como um elemento que enriquece a compreensão teórica e favorece a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas. Essa percepção dialoga com a Portaria nº 2.117/2019 do MEC, que destaca a importância de momentos presenciais obrigatórios, especialmente em atividades de estágio e práticas, como forma de assegurar a integração entre teoria e prática na formação docente. Essa percepção também vai ao encontro da outra pesquisa que realizamos em 2023. O estudo também buscou compreender sobre a percepção dos pesquisados acerca da formação em EaD, mas na visão dos professores. Conforme dados da pesquisa, os professores formados na modalidade presencial destacaram que a experiência e contato com os professores foram muito positivas e significativas na formação, enquanto os formados a distância destacaram que era responsabilidade exclusiva do estudante buscar informações e se autodisciplinar para cumprir as atividades, sendo um desafio para a primeira formação (Danielski; Debiasi, 2024).

No entanto, sabemos que a EaD também tem potenciais significativos, sobretudo em locais em que a oferta de ensino presencial não é acessível. Assim, o ensino EaD permite maior flexibilidade, o uso de tecnologias interativas, ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns e videoconferências que podem ampliar o espaço de reflexão coletiva entre licenciandos de diferentes contextos (Moran, 2015).

Em contrapartida, alguns gestores também manifestam preocupação em relação à formação de professores oriundos da modalidade a distância, com fragilidades como falta de comprometimento e de domínio de aspectos básicos da docência. Essas observações refletem inquietações recorrentes em estudos sobre a expansão do EaD no Brasil. O INEP aponta que, embora o crescimento dessa modalidade represente um avanço no acesso ao ensino superior, é fundamental garantir mecanismos de regulação e avaliação que assegurem a qualidade da formação, evitando desigualdades no preparo profissional entre egressos do EaD e do ensino presencial (Brasil, 2024a).

As percepções dos gestores mostram-se divididas: enquanto alguns acreditam que o perfil e a dedicação do professor são mais determinantes que a modalidade de formação, outros reconhecem que o contato presencial e as experiências práticas proporcionadas pelo ensino presencial ainda representam um diferencial importante na construção de práticas pedagógicas de qualidade. Em certa medida, podemos supor que, nesse cenário, a gestão escolar, sob a pressão de avaliações em larga escala e monitoramentos constantes, redefine a excelência docente: o 'bom professor' torna-se, então, aquele funcional ao sistema, capaz de operar conforme a lógica das métricas e das cobranças por resultados.

Na quarta questão buscamos identificar as possíveis dificuldades observadas pelos gestores na prática pedagógica dos professores e se estas poderiam estar relacionadas à formação inicial, presencial e a distância, detalhados no Quadro 3.

Quadro 3 - Dificuldades na prática pedagógica associadas às modalidades presencial e a distância: percepções de gestores das escolas pesquisadas (Urussanga/SC).

Participantes	Sobre a formação presencial	Sobre a formação à distância
Participante 1	Os professores enfrentam desafios como adaptação das crianças, falta de recursos, desvalorização profissional e dificuldade em lidar com a diversidade. A formação presencial oferece contato direto, mas ainda apresenta limitações práticas e dificuldade de acompanhar as mudanças na educação.	Os professores enfrentam desafios como desmotivação, falta de recursos e necessidade de adaptação a currículos e tecnologias. Na EaD, somam-se a falta de interação presencial, a exigência de autodisciplina e a dependência de recursos tecnológicos.
Participante 2	A maior dificuldade hoje é conseguir atrair as crianças com duas atividades propostas. Essa dificuldade não está ligada a formação presencial e sim na estimulação e criação das crianças	A maior dificuldade é conseguir colocar a teoria dentro das práticas pedagógicas e atrair a atenção das crianças para as atividades propostas. Quando a formação é a distância, não tem a troca com os pares, para retirar suas dúvidas e angústias
Participante 3	Muitas vezes a falta de experiência	Falta de conhecimento de vontade.
Participante 4	A formação presencial de certa forma dá certa segurança no papel que o professor assume em sala, como se as trocas e vivências na formação presencial preparem com maior afinco.	Pela falta de troca de experiências e interação, o profissional se sente mais inseguro, de modo que questione mais suas ações.
Participante 5	Não tem noção da importância e comprometimento com a educação, indiferente sendo presencial ou não.	Resistência, comodismo e falta de interesse. Veem a sala de aula somente como um emprego.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Pelas respostas obtidas, as dificuldades reveladas são diversas e, em grande parte, ultrapassam a modalidade de formação inicial. Entre os principais desafios estão a falta de recursos, a desvalorização profissional, a dificuldade em lidar com a diversidade e a

necessidade constante de adaptação às mudanças no campo educacional. Esses aspectos indicam que muitos dos obstáculos vivenciados no cotidiano escolar estão relacionados ao contexto estrutural e social da educação, mais do que propriamente à formação presencial. Tal percepção corrobora com a ideia de que, em um cenário de constantes rotatividades, precarização e cobranças, é mais importante para os gestores que os docentes possam ensinar, serem comprometidos e dedicados e possam atender aos estudantes. Essa percepção dialoga com Libâneo (2012), ao afirmar que a prática pedagógica é influenciada por fatores institucionais, estruturais e formativos, que precisam ser repensados para garantir uma atuação docente mais efetiva.

Outro ponto destacado é a dificuldade dos professores em atrair e manter o interesse dos alunos, o que é associado mais às transformações nas formas de aprendizagem das crianças do que à modalidade de formação. Essa visão reforça a ideia de que o contexto atual exige novas estratégias pedagógicas e maior flexibilidade dos docentes diante das mudanças sociais e culturais que afetam o processo educativo. Apesar disso, alguns gestores reconhecem que a formação presencial pode oferecer vantagens específicas, como maior segurança e preparo emocional ao professor, em razão das trocas e vivências promovidas durante o curso. Essa percepção vai ao encontro do que defende Nóvoa (2009), ao afirmar que a formação docente deve se desenvolver em comunidades de prática, nas quais o compartilhamento de experiências contribui para o fortalecimento da identidade profissional e para a construção coletiva do saber docente.

Contudo, as respostas relatam que as dificuldades enfrentadas pelos professores são resultado de múltiplos fatores, sendo eles estruturais, pedagógicos e pessoais, e que a modalidade de formação, embora relevante, não é o único determinante da qualidade da prática pedagógica. O compromisso individual, a capacidade de reflexão e o engajamento profissional surgem como elementos fundamentais para a superação dos desafios no exercício da docência.

Sobre a percepção das dificuldades em relação a formação à distância, as respostas indicam que os professores formados na modalidade EaD enfrentam desafios adicionais além das dificuldades já presentes no cotidiano escolar. Entre os principais pontos destacados estão a falta de interação presencial, a exigência de autodisciplina e a dependência de recursos

tecnológicos, fatores que exigem maior autonomia e capacidade de gestão do próprio aprendizado. Essas limitações reforçam a percepção de que a ausência de convivência direta e de trocas de experiências com colegas e formadores pode fragilizar o processo formativo e gerar insegurança na atuação docente.

Além disso, alguns gestores ressaltam que a dificuldade de articular teoria e prática é uma das principais lacunas da formação a distância, justamente pela falta de espaços coletivos de aprendizagem que favoreçam o diálogo e a reflexão sobre a prática pedagógica. Essa falta de interação reduz as oportunidades de aprendizagem colaborativa, que são fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor. Por outro lado, parte das respostas atribuídas às dificuldades não apenas à modalidade de formação, mas também ao perfil individual do docente. Fatores como desmotivação, comodismo e falta de comprometimento são apontados como entraves relevantes, evidenciando que o sucesso profissional depende também da postura e do engajamento de cada professor diante dos desafios da prática educativa. Embora os gestores apontem que a grande qualidade docente decorre de um esforço individual, entendemos que é um reflexo de uma racionalidade neoliberal, conforme apontam Dardot e Laval (2016). Ao mesmo tempo, é uma lógica que vai de encontro com políticas educacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE) que propõe a responsabilidade do poder público na oferta nas das condições e valorização dos professores.

Tais considerações encontram respaldo em Gatti (2016), que alerta para a necessidade de fortalecer os cursos de formação docente, sejam presenciais ou a distância, garantindo processos formativos que promovam experiências significativas, práticas pedagógicas reais e acompanhamento constante. Segundo a autora, o risco da fragmentação formativa é reduzir a docência a uma atividade técnica, desconectada das dimensões humanas e sociais do ensino. Esse equilíbrio é essencial para suavizar as fragilidades apontadas pelos gestores e fortalecer a articulação entre teoria e prática, elemento indispensável para o exercício docente. A percepção das gestoras reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem a qualidade da formação e algumas iniciativas como a PND e as novas diretrizes curriculares são indicativas. Da mesma forma, podemos citar outros programas como o Pé-de-meia Licenciaturas, instituído pelo MEC foi meio do Decreto Nº 12.358 de 14 janeiro de 2025 (Brasil, 2025c). A proposta pode fomentar e atrair jovens para o ingresso em cursos de

formação de professores e assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira, ainda que não basta apenas melhorar a qualidade da formação inicial, é preciso uma articulação entre os entes federados, cumprir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e manter aberto o diálogo a respeito da valorização docente.

O quinto questionamento procurou identificar os aspectos positivos que os gestores observam na atuação dos professores formados nas duas modalidades de ensino. As respostas são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Aspectos Positivos da Atuação Docente das duas Modalidades de Ensino, na percepção dos gestores das escolas pesquisadas municipais (Urussanga/SC).

Participantes	Respostas
Participante 1	Professores formados em EaD demonstram habilidades em tecnologias educacionais e autonomia no aprendizado, enquanto aqueles formados no presencial podem apresentar maior facilidade em interações sociais e dinâmicas de grupo. ³
Participante 2	Em ambas as formações os professores precisam ser criativos e cheios de boa vontade, pois é uma profissão que exige muito amor e doação.
Participante 3	EaD a pontualidade. Presencial o conhecimento.
Participante 4	A flexibilidade nos horários de estudos e possibilidade de revisar sempre que necessário os materiais.
Participante 5	Pontualidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas evidenciam que os gestores reconhecem potencialidades distintas nas formações presencial e a distância, indicando que ambas contribuem de maneiras complementares para o exercício da docência. De modo geral, observa-se uma valorização de competências como autonomia, disciplina, criatividade e comprometimento, que ultrapassam o tipo de modalidade cursada.

Entre os aspectos ressaltados, destaca-se que a formação a distância favorece o desenvolvimento da autogestão, da pontualidade e da responsabilidade no cumprimento de prazos, características que contribuem significativamente para a organização e o planejamento das práticas pedagógicas. Já a formação presencial é associada à construção coletiva do conhecimento e à vivência de interações sociais que fortalecem o trabalho em equipe e o compartilhamento de experiências.

Essas percepções convergem para a ideia de que a qualidade da atuação docente não depende exclusivamente da modalidade de formação, mas do engajamento e das atitudes

³ Em função da resposta ser extensa, optou-se por apresentar apenas a ideia geral da participante em relação as duas modalidades.

profissionais do professor diante dos desafios da educação contemporânea. A autonomia e a flexibilidade destacadas por alguns gestores dialogam com a perspectiva de Moran (2015), ao defender que as tecnologias e as novas formas de aprendizagem estimulam o protagonismo do sujeito e a capacidade de aprender continuamente.

Assim, a análise evidencia que, tanto na EaD quanto na formação presencial, o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais é essencial para uma prática docente reflexiva e comprometida. Mais do que a modalidade cursada, o que se sobressai é a postura ativa do educador em seu processo de formação e atuação. Essa percepção recai novamente sobre a ideia de que cabe ao docente uma espécie de autorregulação sob seu desenvolvimento profissional e suas competências que precisam abarcar, sobretudo, as competências socioemocionais, fator alinhado com as exigências de um cenário macro de resiliência, autogerenciamento e empreendedorismo para lidar com os desafios emergentes da profissão. Um desafio que tem inserido também na prática docente reconduzindo a uma subjetividade de professor-empresendedor de si, como denunciam Dardot e Laval (2016).

Também buscamos abarcar no estudo um ponto crucial do debate atual: o novo marco regulatório do EaD, que impede que os cursos de licenciatura sejam ofertados 100% na modalidade a distância. Questionamos os gestores se concordam com essa mudança e pedimos que justificassem sua posição, apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - O novo marco regulatório do Ead e a qualidade da formação docente na visão dos gestores escolares das escolas pesquisadas (Urussanga/SC).

Participantes	Respostas
Participante 1	A mudança imposta pelo novo marco regulatório do EaD, que impede a oferta de cursos de licenciatura 100% a distância, é controversa: o EaD expandiu o acesso à educação, mas, a formação de professores exige contato direto com alunos e a prática pedagógica em sala de aula. ⁴
Participante 2	Acredito que seja necessária essa interação entre os pares, para um crescimento em conjunto.
Participante 3	Sim. Pois percebe-se a diferença entre os dois. Quem faz presencial tem uma grande diferença na sua atuação
Participante 4	Sim, pois é através das trocas e interações sociais que evoluímos e vamos criando segurança e autonomia no que papel que assumimos como profissionais.
Participante 5	Concordo. A educação se faz dentro da sala de aula. É preciso trocas entre professores e muitas discussões.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

⁴ Também optamos por suprimir a resposta na íntegra, mas mantivemos a ideia geral da participante.

As respostas dos gestores demonstram uma tendência de concordância com as restrições impostas pelo novo marco regulatório do EaD, especialmente no que se refere à necessidade de vivências presenciais nos cursos de licenciatura. De modo geral, os participantes reconhecem que a formação docente requer experiências práticas e interações sociais que dificilmente podem ser integralmente substituídas pelo ensino a distância.

Entre as respostas, destaca-se a do Participante 1, que apresenta uma argumentação mais elaborada e com estrutura textual distinta das demais, o que sugere a possibilidade de uso de ferramentas de IA (inteligência artificial) na elaboração da resposta. Apesar disso, a reflexão trazida é consistente, ponderando tanto os benefícios do EaD, tais como a ampliação do acesso e a flexibilidade, quanto seus limites no desenvolvimento das competências pedagógicas. O participante indica o modelo semipresencial como alternativa capaz de equilibrar democratização do ensino e qualidade formativa, destacando a importância do contato direto com os alunos e da prática em sala de aula.

Os demais gestores expressam percepções convergentes, ainda que de forma mais sucinta. Suas respostas reforçam que o aprendizado significativo ocorre nas trocas presenciais, no diálogo entre pares e nas experiências compartilhadas que fortalecem a segurança e a autonomia profissional. Há um consenso de que a vivência prática e o convívio social são dimensões essenciais para o desenvolvimento das habilidades docentes, superando as limitações impostas por uma formação totalmente virtual.

Nesse contexto, a análise indica que as percepções dos gestores estão alinhadas ao que propõe a Portaria do MEC nº 1.428/2018, que já determinava limites para a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, visando assegurar um equilíbrio entre flexibilidade e qualidade (BRASIL, 2018). Cumpre destacar que, com o novo marco regulatório, a Portaria MEC nº 381/2025 e o Decreto nº 12.456/2025 definem o fim de cursos 100% presenciais, inclusive os cursos de licenciatura. Assim, o formato semipresencial aparece como uma alternativa viável, capaz de articular o uso pedagógico das tecnologias à importância da experiência prática, atendendo às exigências contemporâneas de formação docente sem comprometer a dimensão humana do processo educativo. Entendemos que, por meio das novas DCN para formação de professores, atreladas ao novo marco regulatório dos cursos a distância e o Enade anual das licenciaturas (prova teórica e prova prática do estágio) são

marcos importantes. A partir de dados advindos do desempenho dos estudantes e reajustes curriculares necessários para o cumprimento das exigências das legislações, ampliar o debate sobre a formação docente e as expectativas em torno do perfil necessário para as demandas emergentes do cotidiano escolar sem perder de vista a necessidade de investimento público e políticas de valorização da carreira do magistério.

O último questionamento procura saber a opinião direta dos gestores escolares sobre qual tipo de profissionais preferem em suas escolas, professores formados no EaD ou professores formados na modalidade de ensino presencial, além disso, pedimos para que justificassem suas respostas, conforme apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Percepções de gestores escolares de Urussanga/SC sobre as modalidades de formação inicial dos docentes.

Participantes	Respostas
Participante 1	Ambas as modalidades de formação possuem vantagens e desafios, e a escolha ideal depende do estilo de aprendizagem, dos objetivos educacionais e do contexto de vida de cada aluno. Mais importante do que o formato da formação, é o comprometimento do professor com o processo de ensino e aprendizagem. A criança precisa estar cercada por educadores verdadeiramente engajados, que escolhem a profissão por vocação e pelo amor em ensinar — e não apenas pelo retorno financeiro.
Participante 2	Em ambas tem excelentes professores. Não dá de dizer qual das duas modalidades é melhor. A principal diferença é a troca em os educandos e o contato direto com o professor.
Participante 3	Presencial. A bagagem é de muito aprendizado e responsabilidade
Participante 4	Prefiro professores atuante, comprometidos e responsáveis.
Participante 5	Não respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas indicam que os gestores valorizam mais o perfil e o comprometimento do professor do que a modalidade de sua formação. Para eles, a dedicação, a responsabilidade e o engajamento com o ensino são fatores essenciais para uma prática docente de qualidade. Essa visão está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP nº 4/2024), que consta que a formação deve assegurar “o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática”.

Parte dos participantes destaca que o contato direto e as trocas presenciais favorecem o aprendizado e a socialização, conforme aponta Gatti (2009). Já outros reafirmam que o mais importante é a atuação comprometida do docente, independentemente da modalidade, perspectiva que converge com Libâneo (2012) ao defender que a identidade profissional se

constrói continuamente na prática. Essa percepção corrobora com os achados da pesquisa de Silva *et al.*, 2026, ao pesquisarem sobre potencialidades e fragilidades dos cursos de licenciatura em Ead na percepção dos estudantes. Os achados da pesquisa indicam que a modalidade revela “fragilidades que impactam a qualidade da formação inicial de professores, destacando-se as limitações na mediação pedagógica, no acompanhamento acadêmico e na articulação entre teoria e prática” (Silva *et al.*, 2026, p. 9).

De modo geral, as respostas revelam uma postura equilibrada, reconhecendo que tanto o EaD quanto o presencial podem formar bons profissionais, desde que o professor mantenha envolvimento e responsabilidade com o processo educativo.

Diante dessas percepções, observa-se que, embora haja diferenças apontadas entre as modalidades, os participantes reconhecem que o elemento central para a qualidade da prática pedagógica é o compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos. Isso demonstra que a discussão sobre EaD e presencial não deve ser reduzida a uma disputa de formatos, mas articulada com a busca de uma formação que una competência técnica, prática pedagógica consistente e responsabilidade social, conforme reforçado pelas normativas do MEC e pelas reflexões acadêmicas sobre a profissão docente. Ao mesmo tempo, é importante considerar que é uma visão desconectada de debates e disputas em torno do perfil formativo dos professores, das condições de trabalho e carreira e da valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar a percepção de gestores escolares em relação à formação de professores nas modalidades presencial e a distância, buscando compreender de que forma essas diferentes trajetórias formativas influenciam a prática pedagógica. A pesquisa, realizada com gestores de um município do Sul de Santa Catarina, permitiu observar que, embora existam diferenças percebidas entre as modalidades, a qualidade da atuação docente está mais relacionada ao comprometimento, à responsabilidade e ao engajamento do professor do que propriamente ao formato da formação inicial.

Os resultados evidenciaram que a EaD é reconhecida por ampliar o acesso e favorecer a autonomia e a flexibilidade nos estudos, enquanto a formação presencial é valorizada pela vivência prática e pelas interações sociais que fortalecem a construção coletiva do

conhecimento. Entretanto, os participantes destacaram que ambas as modalidades podem formar bons profissionais, desde que o processo formativo promova o desenvolvimento ético, crítico e reflexivo.

Verificamos, ainda, que a principal preocupação dos gestores não se concentra na modalidade, mas na qualidade do percurso formativo e na postura do educador diante dos desafios da prática pedagógica. Essa percepção reforça que o debate sobre EaD e ensino presencial não deve se limitar a uma comparação de formatos, mas envolver a busca por modelos de formação que integrem teoria e prática, técnica e sensibilidade, competência e compromisso social. Ao mesmo tempo, pode sugerir um pensamento pragmático dos gestores no sentido de preferir docentes que possam exercer suas funções com comprometimento, independente de possíveis fragilidades teórico-práticas de suas formações.

Como limitação da pesquisa, destaca-se o número reduzido de participantes, o que restringe a generalização dos resultados. Sugere-se que estudos futuros ampliem o universo investigado, incluindo diferentes regiões e níveis de ensino, a fim de aprofundar a compreensão sobre o impacto das modalidades formativas na qualidade da docência.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Conceituação: Morais, T. e Debiasi, M. C.; **Análise formal:** Morais, T. e Debiasi, M. C.; **Aquisição de financiamento:** Morais, T.; **Investigação:** Morais, T.; **Metodologia:** Morais, T. e Debiasi, M. C.; **Administração do projeto:** Debiasi, M. C.; **Recursos:** Morais, T.; **Supervisão:** Debiasi, M. C.; **Validação:** Debiasi, M. C.; **Visualização:** Morais, T. e Debiasi, M. C.; **Escrita (rascunho original):** Morais, T.; **Escrita (revisão e edição):** Debiasi, M. C.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

APOIO FINANCEIRO

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Governo do Estado de Santa Catarina por meio do Programa Universidade Gratuita.

DECLARAÇÃO DE IA GENERATIVA NA ESCRITA CIENTÍFICA

Os autores declaram que utilizaram a ferramenta ChatGPT-4o exclusivamente para auxiliar na correção ortográfica do texto em geral e conferência do uso dos verbos no tempo passado no item “metodologia”, sendo que a proposta de estudo, projeto de pesquisa, pesquisa teórica, pesquisa a campo e a análise e discussão dos resultados foram realizadas pelos autores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade de educação a distância em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria1428.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023.** Brasília, DF: Inep, 2024a. 105 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 21 de maio de 2024.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores... Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 maio 2024b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório anual de atividades e gestão 2024:** indicadores de qualidade da educação superior. Brasília, DF: INEP, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/relatorio-anual-de-atividades-e-gestao-do-inep-2024/pesquisas-estatisticas-e-indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2024**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/inep-divulga-resultado-do-censo-superior-2024>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de cursos de graduação e de cursos superiores de tecnologia, na modalidade a distância, por instituições de educação superior do sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores e estabelece as diretrizes para a sua implementação e governança. Brasília, DF: Presidência da República, 2025c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12358.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

DANIELSKI, Vitória Fernandes; DEBIASI, Miryan Cruz. A percepção do professor sobre a formação docente em EaD em uma cidade no sul de Santa Catarina. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 8, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/8973>. Acesso em: 18 mar. 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: novos reformadores, velhas práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores**: condição docente e qualidade da educação. São Paulo: Unesp, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como estratégia de culpabilização do professor. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-40.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação contínua de professores**: uma perspectiva crítica. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria Aparecida; ALMEIDA, Rafael. A formação docente em tempos de EaD: desafios e possibilidades no contexto pós-pandêmico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 101-118, 2021.

LOPES, Darcilene Lopes. A formação de professores e o ensino a distância: contribuições como práticas pedagógicas. **Revista Educação Pública**. v. 19, nº 14, 23 de julho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/14/a-formacao-de-professores-e-o-ensino-a-distancia-contribuicoes-como-praticas-pedagogicas>. Acesso em 10 de jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2025

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. **Licenciaturas e pedagogia EAD deixarão de ser 100% online**. São Paulo, 28 maio 2024. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/05/28/licenciaturas-e-pedagogia-ead/>. Acesso em: 5 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Danúbio Lopes da; GURGEL, Adriano de Oliveira; CRUZ, Pedro Vinicius Vidal da; SILVA, Romário Alves da. Educação a distância na formação docente: potencialidades e fragilidades dos cursos de licenciatura sob a ótica de graduandos e egressos. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 19, n. 77, p. 1-10, jan. 2026. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/delos/article/view/2237>. Acesso em: 20 mar. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TREVISOL, Joviles Vitório; TOLEDO, Jaques Antonio de. Educação a Distância e formação de professores em Santa Catarina (1998-2018). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-25, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v18/1809-4309-praxis-18-e21355.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2026.

TRIVIÑOS, Armando N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.