

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# Educação a distância na formação continuada de professores: panorama da produção científica brasileira (2003–2023)

Yvina Pavan Baldo, Daniel Mill

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15400>

Submetido em: 2026-03-11

Postado em: 2026-03-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2003–2023)

YVINA PAVAN BALDO<sup>1,2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5321-7471>

[<yvina@ifes.edu.br>](mailto:yvina@ifes.edu.br)

DANIEL MILL<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8336-3645>

[<mill@ufscar.br>](mailto:mill@ufscar.br)

<sup>1</sup> Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo analisa a produção científica brasileira sobre a formação continuada de professores na modalidade de Educação a Distância (EaD), entre os anos de 2003 e 2023. A pesquisa, realizada nas bases SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, utilizou a Revisão Sistemática da Literatura com critérios rigorosos de inclusão, exclusão e avaliação metodológica definidos no seu planejamento. A partir de 2.565 publicações inicialmente identificadas por meio da chave de busca, foram selecionados 60 artigos para análise final. Os estudos foram organizados em seis categorias principais: dilemas docentes, saberes do professor, experiências de formação, políticas públicas, dificuldades na prática pedagógica e outras abordagens. Os resultados apontam que a EaD tem contribuído significativamente para o desenvolvimento profissional docente, ampliando saberes, promovendo a reflexão crítica e favorecendo a inovação pedagógica. As experiências exitosas destacam a importância de cursos alinhados à realidade dos professores e fundamentados em abordagens teóricas críticas. No entanto, persistem desafios estruturais e pedagógicos, como a precarização das condições de trabalho, limitações tecnológicas e fragilidades nas políticas públicas. Conclui-se que, para alcançar seu pleno potencial, a formação continuada a distância deve estar pautada em projetos pedagógicos críticos, colaborativos e contextualizados às realidades escolares.

**Palavras-chave:** Educação a distância, formação continuada de professores, desenvolvimento profissional.

## DISTANCE EDUCATION IN TEACHERS' CONTINUING EDUCATION: AN OVERVIEW OF BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTION (2003–2023)

**ABSTRACT:** This article analyzes Brazilian scientific production regarding continuing teacher education in the Distance Education (DE) modality between 2003 and 2023. The research, conducted in the SciELO and CAPES Journals Portal databases, employed a Systematic Literature Review with rigorous inclusion, exclusion, and methodological evaluation criteria defined during its planning. From an initial 2,565 publications identified through the search string, 60 articles were selected for final analysis. The studies were organized into six main categories: teaching dilemmas, teacher knowledge, training experiences, public policies, difficulties in pedagogical practice, and other approaches. The results indicate that DE has significantly contributed to professional teacher development by expanding knowledge, promoting critical reflection, and fostering pedagogical innovation. Successful experiences highlight the importance of courses aligned with the teachers' reality and grounded in critical theoretical

approaches. However, structural and pedagogical challenges persist, such as precarious working conditions, technological limitations, and weaknesses in public policies. It is concluded that, to reach its full potential, distance continuing education must be based on critical, collaborative pedagogical projects contextualized to school realities.

**Keywords:** Distance education, continuing teacher education, professional development.

## **EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: PANORAMA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA BRASILEÑA (2003–2023)**

**RESUMEN:** Este artículo analiza la producción científica brasileña sobre la formación continua de docentes en la modalidad de Educación a Distancia (EaD), entre los años 2003 y 2023. La investigación, realizada en las bases de datos SciELO y el Portal de Periódicos de la CAPES, utilizó la Revisión Sistemática de la Literatura con criterios rigurosos de inclusión, exclusión y evaluación metodológica definidos en su planificación. A partir de 2.565 publicaciones identificadas inicialmente mediante la clave de búsqueda, se seleccionaron 60 artículos para el análisis final. Los estudios se organizaron en seis categorías principales: dilemas docentes, saberes del profesor, experiencias de formación, políticas públicas, dificultades en la práctica pedagógica y otros enfoques. Los resultados señalan que la EaD ha contribuido significativamente al desarrollo profesional docente, ampliando saberes, promoviendo la reflexión crítica y favoreciendo la innovación pedagógica. Las experiencias exitosas destacan la importancia de cursos alineados con la realidad de los profesores y fundamentados en enfoques teóricos críticos. No obstante, persisten desafíos estructurales y pedagógicos, como la precarización de las condiciones laborales, limitaciones tecnológicas y debilidades en las políticas públicas. Se concluye que, para alcanzar su pleno potencial, la formación continua a distancia debe estar pautada en proyectos pedagógicos críticos, colaborativos y contextualizados a las realidades escolares.

**Palabras clave:** Educación a distancia, formación continua de profesores, desarrollo profesional.

## **INTRODUÇÃO**

A partir de um cenário de constantes transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas, a formação continuada de professores configura-se como um elemento essencial para a elevação da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Sua importância transcende a mera atualização de conteúdos, abrangendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a incorporação de novas metodologias, a troca de experiências e a construção coletiva de saberes que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Quando implementada na modalidade de EaD, esta formação ganha novas dimensões e possibilidades.

De acordo com Nóvoa (2019), a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, não como algo esporádico ou externo à prática profissional. A sustentação legal para a formação continuada reside em um conjunto de leis e diretrizes governamentais que, ao longo do tempo, buscaram institucionalizar e qualificar o desenvolvimento profissional docente como um direito e um dever. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece a necessidade desta formação e explicita que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação escolar. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) reforça o compromisso da formação e valorização dos profissionais da educação básica, dedicando metas específicas a essa temática (Brasil, 2014). Ademais, foram publicadas diretrizes específicas para a formação continuada (Brasil, 2015, 2020).

No cenário contemporâneo, a EaD apresenta-se como uma modalidade promissora para a efetivar a formação continuada. Rompendo barreiras geográficas e temporais, a EaD oferece flexibilidade e acessibilidade, permitindo que um maior número de professores possa participar de cursos de formação sem a necessidade de deslocamento ou de interrupção integral de suas atividades profissionais. As tecnologias digitais proporcionam uma variedade de recursos e ferramentas interativas, como videoaulas, fóruns de discussão, materiais multimídia e plataformas de aprendizagem, enriquecendo a experiência formativa.

Entretanto, é preciso pensar a formação continuada articulada à prática docente, considerando os desafios e as necessidades específicas de cada contexto escolar. Nesse sentido, a EaD pode oferecer módulos e atividades que permitam aos professores analisar suas próprias práticas, compartilhar dilemas e buscar soluções de forma colaborativa, utilizando recursos digitais para o registro e a análise de suas experiências. Apesar dos benefícios da utilização desta modalidade, entende-se como primordial garantir a qualidade destas formações, evitando a massificação sem critérios pedagógicos adequados. É fundamental que os programas de formação continuada a distância promovam a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de conhecimentos.

Além disso, é importante considerar a emergência sanitária provocada pela pandemia de Covid-19 que, a partir de 2020, intensificou de maneira abrupta a necessidade de formação continuada de professores, evidenciando lacunas históricas no domínio de recursos digitais e metodologias adequadas ao ensino remoto e híbrido (Carmo et al., 2021; Oliveira et al., 2021). Nesse contexto, a EaD passa a ser a via fundamental de acesso à qualificação profissional urgente e massiva, imposta pelas circunstâncias sanitárias e pelo fechamento das escolas. Professores de diferentes níveis e regiões, muitos deles até então alheios ao universo da aprendizagem mediada por tecnologia, diante da necessidade iminente, precisaram adaptar-se e foram impulsionados a participar de cursos de formação continuada ofertados em ambientes virtuais, o que estimulou experiências inovadoras, porém também expôs desigualdades de acesso, dificuldades técnicas e necessidade de apoio institucional mais estruturado (Marteli et al., 2022; Aviles, Galembeck, 2021). Neste período houve a ampliação do uso de tecnologias na educação, bem como de cursos de formação continuada pela EaD.

Assim, em primeira análise, o novo marco regulatório da EaD no ensino superior (Brasil, 2025) surge como referencial normativo fundamental para cursos de graduação, que é o foco da legislação, mas também pode ajudar a orientar parâmetros de qualidade, desenho curricular, infraestrutura, credenciamento institucional e práticas pedagógicas para balizar as propostas de formação continuada de professores. Portanto, não é possível desconsiderar o impacto da pandemia e do novo marco regulatório nesta discussão, uma vez que ambos redefinem horizontes, desafios e possibilidades para a formação continuada de professores pela EaD no cenário educacional brasileiro.

No intuito de contribuir para o debate sobre essas questões, o objetivo deste artigo é analisar a formação continuada de professores pela EaD no Brasil, por meio de uma revisão sistemática de literatura, mapeando as publicações científicas no intervalo temporal de 2003 a 2023.

Nas seções seguintes, são apresentados os procedimentos metodológicos da revisão sistemática, a análise dos estudos incluídos, bem como os principais resultados e discussões fundamentadas nas evidências encontradas na literatura.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Caracterizada como uma RSL, esta pesquisa é uma investigação científica que reúne, avalia criticamente e sintetiza os resultados de múltiplos estudos primários utilizando métodos sistemáticos e explícitos (Melo et al., 2023). De acordo com Mill (2023, p. 227) “enquanto método investigativo, ela tem papel importante, com grande potencial para analisar a produção científica em diferentes áreas, especialmente nesses tempos de cultura digital”. Entende-se que utilizar a RSL é uma estratégia de pesquisa adequada para analisar as produções científicas que abordam a formação continuada de professores na modalidade de Educação a Distância.

As fases para a realização de uma RSL são: planejamento, condução e documentação da pesquisa. Na fase de planejamento, após o delineamento do objetivo, definiu-se o protocolo da pesquisa com a caracterização de todos os elementos necessários para garantir a transparência, reprodutibilidade e rigor metodológico. Tal protocolo compreendeu: definição de termos-chave, construção da chave de busca, seleção das bases de dados, critérios de inclusão e exclusão, critérios de qualidade dos estudos, categorias de análise e estratégias de extração e organização dos dados (Mill, 2023). O detalhamento destas fases é descrito a seguir.

## Planejamento da revisão

O planejamento da RSL partiu da definição do objetivo da pesquisa e dos termos-chave da busca, seguindo para a construção da estratégia de busca, a seleção das fontes de pesquisa, o estabelecimento dos critérios de seleção e qualificação dos textos e, por fim, a criação das categorias de análise.

O objetivo desta RSL foi mapear e analisar produções científicas que abordam a formação continuada de professores na modalidade EaD, publicadas entre os anos de 2003 e 2023. Buscou-se entender como a temática formação continuada de professores pela EaD vem sendo tratada na literatura científica da área.

Para atingir esse objetivo foi utilizada uma derivação, a partir de três termos principais: “formação”, “educação a distância” e “professor”. Esta estratégia teve como meta a ampliação do número de artigos que se relacionassem às temáticas da formação continuada de professores pela EaD. Em razão disso, os termos-chave foram organizados em três blocos semânticos, como é mostrado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Blocos semânticos para a construção da chave de busca**

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
Formação	Professor	EaD
Curso	Docente	EAD
Pós-graduação	Docência	Educação a Distância
Especialização		Ensino a Distância

Fonte: elaboração própria

A partir da definição dos blocos semânticos construiu-se a chave de busca utilizando operadores booleanos AND e OR, além dos parênteses para definição de prioridades, conforme a estrutura indicada no Quadro 2.

**Quadro 2 – Estruturação da chave de busca a partir dos blocos semânticos**

Chave de busca
((formação) OR (curso) OR (Pós-graduação) OR (Pósgraduação) OR (Especialização)) AND ((Professor) OR (Docen*)) AND (“EaD”) OR (“EAD”) OR (“Educação a Distância”) OR (“Educação à Distância”) OR (“Ensino a Distância”) OR (“Ensino à Distância”))

Fonte: elaboração própria

Para o descritor “Pós-graduação”, utilizou-se as opções de escrita com e sem hífen. Optou-se por usar o asterisco para abranger os descritores “docente” e “docência”. No descritor “Educação a Distância”, utilizou-se diferentes apresentações: “Educação” e “Ensino”, com e sem a utilização de crase, sigla com letras maiúsculas e minúsculas para a letra “a”. A utilização de diferentes formas de grafia e variações de elementos ortográficos justifica-se pela diversidade de registros encontrados nas bases, conforme práticas recomendadas em revisões sistemáticas (Zoltowski et al., 2014). Foram pesquisados artigos onde esses descritores apareciam no título ou nas palavras-chave ou no resumo.

As buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Essas bases foram escolhidas devido à sua relevância, abrangência e acesso a periódicos científicos qualificados da área de educação. Para auxiliar na escolha de textos que apresentassem relevância ao objetivo da pesquisa, definiu-se critérios de seleção que são descritos no Quadro 3.

**Quadro 3 – Critérios de seleção dos trabalhos**

<b>Critérios</b>	<b>Descrição</b>
Critérios de Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudos em português</li> <li>▪ Estudos no formato de artigos</li> <li>▪ Estudos no período de 2003 a 2023</li> <li>▪ Formação continuada de professores pela EaD</li> </ul>
Critérios de Exclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudos duplicados</li> <li>▪ Estudos fora do escopo temático</li> <li>▪ Estudos que não estejam em português</li> </ul>

Fonte: elaboração própria

O critério de exclusão “estudos fora do escopo temático” incluía cursos que não se configuravam como formação continuada ou fora da modalidade EaD.

A etapa de qualificação da RSL ocorreu após a aplicação dos critérios de seleção. Assim, foram definidos os seguintes critérios de qualidade: artigos com resumo, contendo ao menos um dos descritores no título e/ou nas palavras-chave, cujo foco temático fosse a formação continuada de professores, com prioridade para artigos cujo resumo apresentasse os resultados da pesquisa. Cada critério foi avaliado com pontuação entre 0 e 1, considerando: atendimento total (1 ponto), atendimento parcial (0,5 ponto) e não atendimento (0 ponto).

Com base na literatura especializada, a partir da identificação de recorrências conceituais, e dos objetivos da pesquisa, foram definidas as categorias de análise com o intuito de agrupar artigos com enfoques semelhantes e evidenciar tendências presentes na literatura científica. Esse procedimento é amplamente utilizado em revisões sistemáticas e mapeamentos da produção acadêmica, pois possibilita sistematizar os resultados e compreender como determinado campo de investigação vem sendo abordado. A partir desse processo, foram definidas as categorias listadas no Quadro 4.

**Quadro 4 – Definição de categorias para análise**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
Saberes do professor	Identificar quais saberes são ampliados na formação continuada a distância.
Dilemas docentes	Entender que desafios e problemas podem ser verificados na formação pela EaD
Dificuldades na prática pedagógica	Verificar dificuldades dos professores relacionadas às práticas pedagógicas evidenciadas em uma formação continuada pela EaD
Políticas públicas para formação de professores	Perceber a influência das políticas educacionais sobre a formação continuada docente na modalidade EaD
Experiências de formação de professores	Descobrir os impactos das formações realizadas no cotidiano escolar
Outras abordagens	Contemplar estudos que não se enquadram nas categorias anteriores, mas que contribuem para o debate sobre formação continuada docente pela EaD.

Fonte: elaboração própria

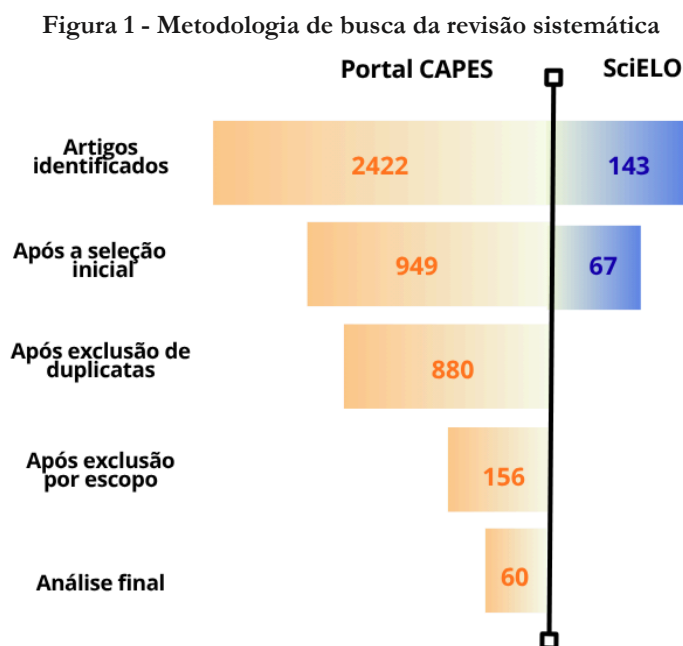
A análise dos artigos foi orientada por essas categorias, a partir de um processo de leitura integral e análise temática do corpus selecionado, visando uma compreensão crítica e aprofundada sobre os aspectos que permeiam a formação continuada de professores pela EaD.

### Condução da revisão

Esta fase é, “basicamente, realizar as buscas dos textos (dados primários), selecionar e catalogar aqueles mais relevantes ao foco da reflexão e, por fim, organizar, categorizar e sistematizar os textos resultantes” (Mill, 2023, p. 232). Na etapa de busca, foram identificados 2.565 artigos nas bases selecionadas, sendo 2.422 no Portal de Periódicos da CAPES e 143 na base SciELO. A partir da aplicação dos critérios de seleção de inclusão, obteve-se um total de 1.016 artigos elegíveis, sendo 949 artigos do Portal de Periódicos da Capes e 67, na base SciELO. Após aplicação dos critérios de exclusão de duplicatas (136) e artigos fora do escopo (724), permaneceram 156 artigos. Cabe ressaltar que os artigos selecionados na base SciELO também estavam presentes no Portal de Periódicos da CAPES.

A próxima etapa foi a avaliação dos estudos selecionados a partir dos critérios de qualidade. Os artigos foram pontuados conforme a escala de valores definida e explicitada anteriormente. Foram selecionados para análise final todos os artigos com pontuação superior a 2 pontos, totalizando 60 artigos.

O processo de triagem e avaliação dos critérios foi conduzido com o apoio do aplicativo Parsifal<sup>1</sup>, utilizado para auxiliar na documentação do processo de revisões sistemáticas. A Figura 1 mostra a distribuição de artigos por etapa e base de dados, desde a identificação inicial até a seleção final dos estudos.

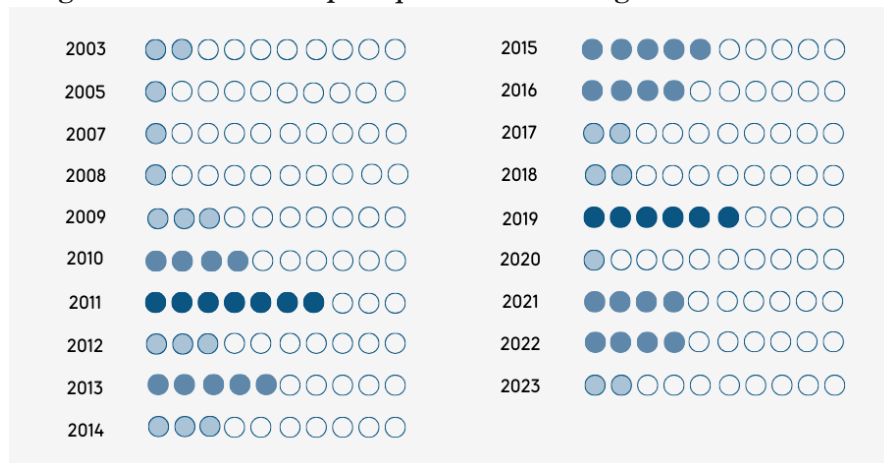


Fonte: elaboração própria

A Figura 2 apresenta a linha do tempo dos artigos selecionados, mostrando que os anos de 2011 e 2019 tiveram os maiores números de publicações, a partir dos descritores utilizados, com sete e seis artigos selecionados, respectivamente. Seguidos pelos anos de 2013 e 2015, com 5 artigos selecionados em cada um.

<sup>1</sup> Saiba mais: <https://parsif.al/about/>

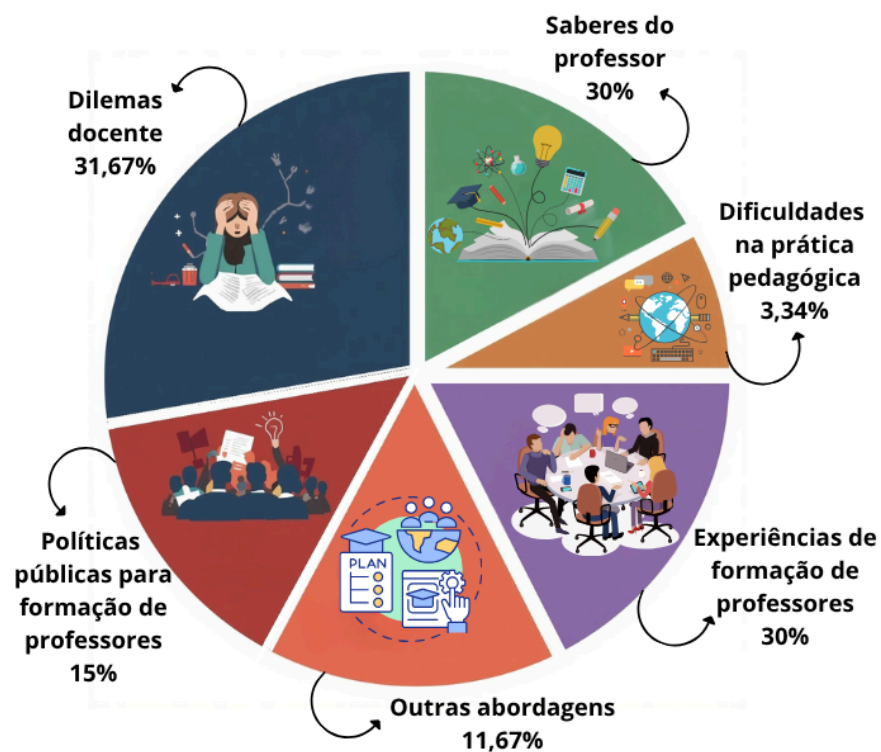
**Figura 2 - Linha do tempo e quantidade de artigos entre 2003 e 2023**



Fonte: elaboração própria

Para organização dos artigos por categoria e metadados, utilizou-se o software Zotero<sup>2</sup>; e a distribuição de artigos selecionados por categoria é indicada na Figura 3. Nota-se que a categoria com o maior número de artigos selecionados foi “Dilemas Docente”, com 21 artigos. Seguida por “Saberes do Professor” e “Experiências de Formação de Professores” com 18 artigos. Foram selecionados 8 artigos na categoria “Políticas Públicas para Formação de Professores” e 3 artigos em “Dificuldades na Prática Pedagógica”. Também foram identificados 7 artigos, classificados na categoria “Outras Abordagens”, visto que os aspectos encontrados nos artigos desta categoria atravessam ou dialogam com as outras categorias, sem se restringirem a apenas uma delas. Ressalta-se que foram encontrados artigos classificados em mais de uma categoria.

**Figura 3 - Distribuição de artigos por categoria**



Fonte: elaboração própria

<sup>2</sup> Saiba mais: [https://www.zotero.org/support/quick\\_start\\_guide](https://www.zotero.org/support/quick_start_guide)

Observando as categorias que agrupam um maior número de artigos, pressupõe-se que existe uma preocupação com os desafios e problemas encontrados na formação docente na modalidade EaD, em contrapartida, é possível inferir que a formação também amplia os saberes do professor e proporcionam novas experiências a partir de reflexões e construções coletivas no cotidiano escolar. Essas e outras questões serão discutidas na próxima seção.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

De forma geral, todos os artigos selecionados discutem a formação de professores pela EaD explorando as contribuições e limitações desta modalidade. Mas considerando a discussão principal de cada trabalho, eles foram distribuídos em categorias, como explicitado anteriormente. Os artigos abordam a importância das políticas educacionais, a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, analisando seu papel na construção de saberes, na prática pedagógica e os desafios enfrentados por professores e alunos desses cursos.

Assim, para uma análise e discussão mais criteriosa sobre a temática, os resultados foram organizados a partir dessas categorias.

### Dilemas docente

A formação continuada de professores na modalidade a distância tem se consolidado como uma alternativa relevante frente aos desafios da profissionalização docente em larga escala. No entanto, essa modalidade também tem evidenciado uma série de dificuldades enfrentadas tanto por professores-estudantes quanto por professores-formadores, especialmente no que diz respeito às condições objetivas e subjetivas que permeiam sua prática pedagógica. A partir da revisão dos estudos selecionados, observam-se recorrências que apontam para a complexidade dos processos formativos mediados pelas tecnologias, revelando obstáculos relacionados à infraestrutura, tempo, mediação pedagógica, concepções educativas e políticas institucionais.

Garcia e Bizzo (2016) e Rodrigues e Capellini (2012) identificaram que os principais desafios enfrentados pelos professores-estudantes relacionam-se a: tecnologia, conteúdos, tempo disponível, aspectos didático-pedagógicos e pessoais.

A autonomia exigida pela modalidade a distância é um desafio recorrente (Cintra; Del Prette, 2019; Garcia; Bizzo, 2016), professores com menos experiência em EaD demonstraram maiores dificuldades na gestão do tempo, na autodisciplina e na organização pessoal. Isso se agrava pela jornada de trabalho extensa, evidenciada por vários autores como um entrave para a dedicação ao curso (Cintra; Del Prette, 2019; Garcia; Bizzo, 2016; Santos, 2014; Ramalho et al., 2013; Rodrigues; Capellini, 2012; Orth et al., 2011).

Outro ponto recorrente é a deficiência na infraestrutura tecnológica: problemas com conexão, equipamentos inadequados, e até ausência de habilidades básicas com o uso de plataformas digitais são destacados por autores como Marteli et al. (2022), Pereira e Schlünzen Junior (2020), Florenzano et al. (2011). Essas dificuldades afetam diretamente o engajamento e a aprendizagem. Ramalho et al. (2013) e Lima e Régis (2010) corroboram a visão de Marteli et al. (2022, p. 88):

Essas dificuldades com o uso de recursos tecnológicos na educação podem também representar um fator que leva o professor a se sentir desmotivado para o uso de tecnologias na educação, pois mesmo com o crescimento da ideia de que a educação pode ser melhorada com o auxílio da tecnologia, ainda existe uma falha com relação às condições apresentadas às escolas e aos professores, e esses aspectos são fundamentais.

Além disso, há uma precarização da formação, que muitas vezes ocorre de forma superficial, focada apenas no uso técnico das TIC (Ramalho et al., 2013; Bueno; Gomes, 2011; Barreto, 2010), reforçando um caráter tecnicista e instrumental, sem promover uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Nesta perspectiva, a EaD mediada por TICs só se torna viável face ao cumprimento de dois tipos de requisitos. Por um lado, é necessário todo um aparato tecnológico, suprido por dispositivos materiais de acesso ao mundo da Cibercultura (computadores, tablets, smartphones etc., conectados à Internet). Por outro lado, é necessário todo um aparato cognitivo, suprido por dispositivos imateriais necessários para o manuseio das informações e dos conhecimentos que caracterizam a Cibercultura (competências, habilidades e atitudes específicas para a exploração autônoma e crítica das TICs)... Enquanto os dispositivos materiais são facilmente supríveis, os dispositivos imateriais dependem de mudanças culturais e de iniciativas de qualificação da educação básica oferecidas a toda a população (Santos, 2014, p. 279).

De acordo com Bueno e Gomes (2011), é fundamental que o professor domine as ferramentas e, mais importante, as concepções teóricas e pedagógicas para utilizá-las de forma crítica e transformadora. Os professores-formadores, por sua vez, enfrentam desafios relacionados à migração no formato de formação para a EaD. Professores experientes em formação presencial deparam-se com dificuldades ao serem confrontados com a necessidade de planejar e ministrar cursos na modalidade a distância (Paulin; Miskulin, 2019; Melo et al., 2016; Rodrigues; Capellini, 2012).

Associado a isso, tem-se a complexidade da mediação pedagógica e o distanciamento espacial em ambientes virtuais. Como apontam Prioli e Albrecht (2023) e Garcia et al. (2015), muitos professores não foram formados para atuar na EaD e têm dificuldades para elaborar intervenções pedagógicas críticas a partir das tecnologias digitais. A dificuldade em construir vínculos e manter a sensação de presença em um ambiente virtual onde a comunicação predominante é escrita, passando a “[...] lidar com situações virtuais, como responder por escrito dúvidas do aluno, interagir satisfatoriamente e gerenciar discussões em fóruns, é tarefa complexa” (Garcia et al., 2015, p. 70). Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho, pois os ambientes virtuais exigem atenção constante e feedbacks individualizados, o que é difícil de ser garantido com grandes turmas.

Outro desafio é a interatividade na EaD, que mediada pelas TIC, devem ir além do autoestudo, promovendo interação real e coautoria entre docente e discente (Prioli; Albrecht, 2023; Soares; Silva, 2019; Melo et al., 2016; Garcia; Bizzo, 2016). Além disso, os tutores relatam preconceito e desvalorização de seu papel, tanto institucional quanto social, o que compromete sua motivação e reconhecimento profissional, como apontam alguns autores (Carmo et al., 2021; Garcia et al., 2015; Ramalho et al., 2013; Bueno; Gomes, 2011; Lima; Régis, 2010).

Inspirados nestas constatações, podemos acrescentar que os modos de resistência não, necessariamente, precisam ocorrer fora dos mesmos sistemas em que está imbricado, isto é, resistir à precarização do trabalho docente agudizada pelas tecnologias não exige negar o fato de que a militância pode se servir das mesmas interfaces digitais que problematiza. Lutar contra a precarização docente não pode ser confundido com lutar contra as tecnologias (Carmo et al., 2021, p. 23).

Um ponto de convergência entre os desafios enfrentados é a ausência de um projeto pedagógico sólido e crítico. Como argumentam os autores (Carmo et al., 2021; Bueno; Gomes, 2011; Barreto, 2010, Barroso; Moraes, 2008), há uma visão equivocada sobre a substituição tecnológica, onde as TIC são vistas como soluções universais, mas sem a mediação adequada, apenas reproduzem práticas tradicionais em novos formatos.

A tecnologia no contexto educacional vai além de suporte do conteúdo ou instrumental, mas acrescenta valor às diferentes relações estabelecidas, de maneira que todos ensinam e todos aprendem, mesmo em momentos em que não há a intenção explícita de ensinar e/ou aprender (Barroso; Moraes, 2008, p. 10).

Há também um consenso sobre a necessidade de formação contínua, tanto técnica quanto pedagógica, para lidar com os desafios da EaD. Essa formação deve ir além do domínio de ferramentas, promovendo uma reflexão crítica e colaborativa sobre o uso das tecnologias na construção do

conhecimento (Prioli; Albrecht, 2023; Santarosa; Conforto, 2017; Ramalho et al., 2013; Orth et al., 2011; Barroso; Moraes, 2008).

## Saberes do professor

Percebe-se que a formação continuada na modalidade a distância vem se consolidando como uma estratégia relevante para o aprimoramento profissional docente, sobretudo por possibilitar a ampliação de saberes fundamentais ao exercício da docência. Tais saberes não se restringem ao domínio técnico de ferramentas digitais, mas envolvem dimensões pedagógicas, tecnológicas, colaborativas, reflexivas e político-sociais (Silva; Milaré, 2022; Santos, 2022; Ramos, 2016; Rosário; Moreira, 2015; Silva; Cavalcante, 2012). Promover uma formação que aborde essas dimensões é essencial para auxiliar na superação dos desafios da educação contemporânea.

Santos (2022) observa que a formação continuada deve ir além da aprendizagem técnica, contemplando modelos que permitam a reestruturação de aspectos metodológicos relacionados ao uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem. Isso implica em reconhecer que a atuação docente demanda de habilidades e conhecimentos específicos instigando a reflexão e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas distintas daquelas para as quais os professores foram preparados. Exige o desenvolvimento de “saberes mais complexos, resultantes de experiência, participação e da interação com a comunidade escolar no âmbito das práticas pedagógicas” (Santos, 2022, p. 43).

Cabe ressaltar que o desenvolvimento e/ou aprimoramento dos saberes tecnológicos devem ser integrados à prática pedagógica, pois quando alinhados de forma adequada podem proporcionar resultados significativos no campo educacional (Aviles; Galembeck, 2021; Farias; Pereira, 2021; Pereira; Schlünzen Junior, 2020; Aragão; Pinheiro, 2010; Benisterro; Schlünzen Junior, 2005). Para que o domínio dos saberes tecnológicos seja efetivo, é

[...] imprescindível, portanto, que seja reconhecida que a prática educacional seja harmônica com a diversidade de possibilidades pedagógicas, com vistas ao uso das novas tecnologias, não no sentido de apenas romper com as práticas já vigentes, mas no que diz respeito a agregar valores e promover as várias formas de se buscar o conhecimento, superando as velhas distâncias entre o aluno e a sua própria aprendizagem (Farias; Pereira, 2021, p.62).

Há, inclusive, a constatação de que, sem uma formação pedagógica adequada aliada ao conhecimento tecnológico, muitos docentes tendem a adotar modelos educacionais comportamentalistas, priorizando a transmissão de informações (Silva; Cavalcante, 2012). Isso reforça a necessidade de que a formação pela EaD vá além do instrumental, fomentando a “utilização consciente e ordenada pela técnica que traga resultados satisfatórios” (Farias; Pereira, 2021, p. 53). Em termos do modelo TPACK<sup>3</sup> (Technological Pedagogical Content Knowledge), que integra conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, Oliveira et al. 2021 e Salvador et al. 2010, indicam que cursos focados apenas na tecnologia sem uma forte base pedagógica podem ter resultados pouco significativos.

A EaD também tem contribuído para o fortalecimento dos saberes pedagógicos e didáticos, ao proporcionar espaços para a articulação entre teoria e prática, atualização de conhecimentos e experimentação de novas metodologias (Pereira; Schlünzen Junior, 2020; Albuquerque et al., 2011).

Para a formação de um professor dotado de múltiplos saberes, espera-se a superação de antigas contradições/polarizações entre teoria e prática. Nesse cenário a Educação a Distância (EaD) surge como uma importante ferramenta para a superação de dogmas historicamente construídos no interior das instituições formadoras (Albuquerque et al., 2011, p.42).

Oliveira et al. (2021) enfatizam que as transformações das práticas pedagógicas se concretizam à medida que os professores ampliam a consciência crítica sobre sua atuação e

---

<sup>3</sup> Modelo teórico que descreve a base de conhecimento do professor para o uso eficaz de tecnologias. O TPACK articula os saberes de conteúdo, pedagogia e tecnologia, focando na intencionalidade pedagógica (Oliveira et al., 2021).

compreendem a complexidade do espaço educacional. Essa perspectiva é reforçada por Silva e Milaré (2022), que reconhecem a EaD como uma oportunidade de “aproximar os conhecimentos experienciais da carreira docente da produção acadêmica atual” (p. 94), promovendo um diálogo produtivo entre saberes científicos e saberes práticos.

Outro aspecto central da formação docente pela EaD é o fortalecimento dos saberes da experiência e saberes colaborativos. O ambiente virtual de aprendizagem, quando bem planejado, favorece a troca de experiências entre professores, a construção coletiva do conhecimento e a aprendizagem por meio da interação com pares. Como destacam Pereira e Schlünzen Junior (2020), a aprendizagem colaborativa, viabilizada pela troca de informações e pelo apoio mútuo entre os cursistas, constitui uma dimensão essencial da formação continuada, ao promover o entendimento e a ressignificação da prática docente. Estes mesmos autores afirmam que “é nesse processo de relação exterior que o saber da experiência se manifesta e se desenvolve, na medida em que o docente tem que colocar em prática os diferentes saberes” (Pereira; Schlünzen Junior, 2020, p. 366).

Além disso, a EaD favorece o desenvolvimento de saberes reflexivos e políticos, ao instigar os professores a analisarem criticamente suas práticas e a se reconhecerem como sujeitos históricos e transformadores. Segundo Pretto e Riccio (2010), a imersão na cibercultura<sup>4</sup> permite ao docente deixar de ser apenas um consumidor de informações e passar a atuar como autor e produtor de saberes. A formação docente, nesse contexto, é concebida como um processo contínuo e emancipador, vinculado à construção da autonomia e da identidade profissional.

Por fim, vale destacar que a EaD, quando organizada com intencionalidade pedagógica e mediação adequada, pode materializar o que Aragão e Pinheiro (2010) denominam de ‘estar junto pedagógico’, uma prática formativa pautada na acessibilidade, diálogo, interação e afetividade. Essa perspectiva rompe com modelos instrucionais mecanicistas e propõe uma abordagem centrada na construção de saberes significativos e contextualizados, fundamentais à constituição de uma prática docente crítica e transformadora.

## **Experiências de formação de professores**

As experiências vividas pelos professores em processos de formação continuada na EaD revelam impactos significativos na prática docente e no cotidiano escolar. Esses impactos não se restringem à aquisição de novos conhecimentos teóricos, mas envolvem principalmente a ressignificação da prática pedagógica, a reflexão crítica sobre a atuação profissional e a criação de novas possibilidades metodológicas, fortalecendo o papel do professor como sujeito ativo em sua formação e transformação da realidade escolar (Silva et al., 2016; Ramos; Silva, 2019; Schlünzen et al., 2016; Rodrigues; Reali, 2013; Rocha et al., 2012).

Os professores passam a repensar suas concepções sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, promovendo mudanças intencionais e fundamentadas em sua atuação cotidiana. E as formações que partem da realidade escolar e valorizam os saberes docentes permitem uma articulação efetiva entre os conteúdos teóricos estudados e a prática concreta em sala de aula (Ramos; Silva, 2019; Rodrigues; Reali, 2013; Rocha et al., 2012).

Reitera-se que uma formação consistente teórica e metodologicamente, especialmente na modalidade a distância voltada aos professores que atuam nas escolas, precisa proporcionar experiências e aprendizagens que relacionem substancialmente a teoria e a prática. Essa relação tende a gerar mudanças mais efetivas nas práticas dos professores, aprofundar seus conhecimentos, de modo a pautar suas práticas e a reflexão sobre as mesmas, o que tende a resultar em mudanças nas práticas pedagógicas (Ramos; Silva, 2019, p. 281).

Além disso, os cursos com foco em inclusão podem ajudar os professores a adotarem estratégias pedagógicas que promovam a participação e a aprendizagem de todos os alunos (Silva;

---

<sup>4</sup> Trata-se da convergência entre a tecnologia digital e a vida social, nos seus diversos aspectos, gerando transformações que acontecem a partir da relação da cultura com o espaço digital (Pretto; Riccio, 2010).

Pavão, 2019; Schlünzen et al., 2016; Gakiya; Schlünzen Júnior, 2013). A análise de Schlünzen et al. (2016) sobre o curso de especialização em Educação Inclusiva evidencia que a mediação pedagógica online proporcionou aos professores a possibilidade de integrar conhecimentos construídos durante o curso à prática cotidiana, ampliando sua compreensão sobre diversidade, legislação e planejamento inclusivo.

De acordo com diversos autores (Ramos; Silva, 2019; Schlünzen et al., 2016; Rocha et al., 2012), com a formação continuada pela EaD, os professores passaram a incorporar metodologias inovadoras, como o uso de jogos digitais, storytelling, estudos de caso e projetos interdisciplinares, diversificando o ensino. Um estudo de Ramos e Silva (2019) mostrou que um curso EaD sobre jogos digitais na educação impactou a prática pedagógica dos participantes. Após o curso, houve um aumento no uso de jogos em sala de aula e uma maior compreensão de seu potencial. A formação promoveu confiança, motivação e autonomia, reforçando que cursos bem estruturados e alinhados à realidade docente repercutem positivamente na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, as experiências formativas na modalidade a distância podem refletir concretamente na escola, promovendo mais que a simples atualização de conhecimentos. Elas possibilitam a ressignificação da identidade profissional, a inovação metodológica, ampliação da autonomia e o fortalecimento do trabalho coletivo. Tais fatores são essenciais para que a formação continuada cumpra seu papel de contribuir para uma educação crítica, inclusiva e contextualizada.

### **Políticas públicas para formação de professores**

A adoção da Educação a Distância como política pública de formação de professores no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 2000, ancorada em discursos de democratização do acesso, ampliação da oferta e racionalização de recursos. No entanto, evidencia-se tensões entre os objetivos quantitativos dessas políticas e as condições efetivas de qualidade e valorização da docência.

Ao analisar os artigos classificados nesta categoria constata-se uma discussão de como organismos internacionais e um modelo neoliberal têm influenciado a priorização da EaD, muitas vezes vista como uma forma de reduzir custos e atender massivamente à demanda. Também analisam como essa abordagem impacta o trabalho docente, reconfigurando o papel do professor e evidenciando a necessidade de se pensar na qualidade desta oferta de formação, a articulação entre teoria e prática e a precarização das condições de trabalho dos professores formadores e tutores na EaD. Eles também exploram a relação entre as TIC e a EaD nas políticas educacionais, e a influência de marcos regulatórios e programas governamentais na promoção desta modalidade.

A discussão sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores é recorrente (Barreto, 2003; Barreto, 2010; Freitas, 2007; Bueno; Gomes, 2011), a partir de um discurso de massificação da formação, substituição tecnológica e redução de custos. Oliveira et al. (2018) ressaltam fragilidades da política de formação continuada a partir dessas influências. A precarização das condições de trabalho dos professores formadores, especialmente no que se refere à remuneração via bolsas e à falta de vínculo empregatício, além da intensificação do trabalho, decorrente da demanda por correção de atividades e interação com grande número de alunos, o que impacta a vida pessoal e profissional dos docentes.

Barreto (2003) e Bueno e Gomes (2011) defendem que compete aos professores o domínio da matéria a ser ensinada, o que requer a apropriação crítica e pedagógica das diferentes tecnologias, para além do simples manuseio. Isso requer o uso consciente e planejado das TIC como ferramentas de apoio para o processo de ensino-aprendizagem, inventar novos usos, instrumentos e ferramentas, “não apenas novos formatos para velhos conteúdos, mas novas formalizações” (Barreto, 2003, p. 284). A reversão necessária implica políticas e práticas centradas na presença dos sujeitos e nas múltiplas possibilidades de uso das tecnologias.

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800/06 (Brasil, 2006) consolidou a política de formação docente via EaD como prioridade governamental. A UAB tem como missão “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos a

distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (Brasil, 2006, p.1). Em 2007, a política de formação a distância de professores foi fortalecida com a atribuição à CAPES da coordenação do Sistema Nacional de Formação. Neste mesmo ano, foram estabelecidos os Referenciais de Qualidade para EaD, reforçando a importância do Projeto Político Pedagógico, atenção aos estudantes, interação e material didático (Pereira; Peixoto, 2012). Entretanto, estudos indicaram que esses referenciais, embora fundamentais, muitas vezes não foram plenamente implementados pelas instituições, especialmente em contextos de expansão acelerada e sob pressão por resultados numéricos.

De acordo com Freitas (2007), a ênfase na formação a distância para professores em exercício, privilegiando as competências técnicas e pragmatismo conteudista, a reconfiguração da CAPES como agência reguladora focada em resultados de avaliações externas e a precarização do trabalho docente são elementos que perpetuam a desigualdade educacional e desvalorizam a profissão.

A análise dos textos mostra que, embora a EaD tenha grande potencial para a formação continuada, especialmente na interiorização e no acesso, sua implementação é marcada por contradições. Para que a formação alcance seu potencial emancipador, é necessário superar limites estruturais e pedagógicos. Isso exige a garantia de condições de trabalho e formação adequadas, projetos pedagógicos que priorizem a qualidade em vez da quantidade, e políticas públicas alinhadas à realidade das escolas e dos professores.

### **Dificuldades na Prática Pedagógica**

As dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas dos professores-formadores e tutores, embora variem conforme o contexto, estão relacionadas a aspectos técnicos, metodológicos e socioculturais que impactam diretamente a eficácia da prática pedagógica no ambiente virtual. Um dos primeiros desafios evidenciados é o afastamento temporal e espacial entre os momentos de elaboração do material didático e sua efetiva mediação. Segundo Garcia et al. (2015), esse descompasso ocorre porque os materiais geralmente são produzidos por professores-autores e não pelos tutores responsáveis pela condução das atividades. Tal configuração exige dos tutores um esforço adicional para apropriar-se da proposta pedagógica concebida por outros, o que pode comprometer a coerência entre os objetivos de aprendizagem e as estratégias de ensino adotadas.

Ainda nesse contexto, o distanciamento físico impõe a necessidade de estabelecer vínculos pedagógicos mediados por tecnologias, o que se revela uma tarefa desafiadora para os professores que estão acostumados a relações presenciais marcadas pela oralidade e pelo contato visual. Diante disso, torna-se muito importante uma formação que oportunize a experiência para garantir a mediação eficaz (Paulin; Miskulin, 2019).

Outro aspecto crítico refere-se às dificuldades dos próprios formadores em lidar com as tecnologias digitais de maneira pedagógica e crítica. O relato de experiência de Marteli et al. (2022) evidencia que, durante uma formação com professores de uma rede municipal, muitos formadores demonstraram resistência ou desconhecimento prático sobre o uso de mídias audiovisuais e storytelling. Isso revela uma lacuna formativa que, além de limitar as possibilidades de inovação pedagógica, compromete o processo de formação continuada, pois pressupõe-se que o formador seja, antes de tudo, um modelo inspirador de práticas docentes.

Ademais, a transição de uma lógica transmissiva para uma abordagem colaborativa e centrada na aprendizagem do aluno exige não apenas mudança de postura, mas também reformulação das crenças pedagógicas. Como salienta Garcia et al. (2015), muitos professores-formadores, diante de situações inusitadas, tendem a reproduzir práticas com as quais tiveram contato anteriormente. Assim, romper com práticas tradicionais e adotar metodologias inovadoras torna-se um desafio a ser enfrentado não só pelos professores-alunos, mas também por seus professores-formadores.

Dessa forma, a prática pedagógica na formação a distância exige dos professores-formadores uma atuação ampliada, crítica e reflexiva, em que o domínio das tecnologias, a capacidade de mediação didática e a empatia pedagógica são condições essenciais. Contudo, como alertam esses mesmos autores, tais transformações só serão possíveis se forem acompanhadas de

condições objetivas que favoreçam o trabalho docente, como infraestrutura adequada, formação específica em EaD e políticas institucionais comprometidas com a qualidade da Educação a Distância.

## Outras abordagens

Ao classificar os artigos selecionados para este estudo, observou-se que sete deles atravessam e/ou dialogam com as categorias previamente estabelecidas, sem que o foco da discussão se restringisse a uma delas. Diante da diversidade temática que apresentavam, optou-se por agrupá-los em uma categoria distinta. Esses estudos evidenciam a riqueza e os desafios da EaD enquanto modalidade legítima e potencializadora do desenvolvimento profissional docente.

A EaD não deve ser compreendida como solução paliativa, secundária ou precarizada, mas como um novo espaço de formação docente com características próprias e relevantes. Pesquisas como as de Groff e Maheirie (2016) destacaram que os ambientes virtuais de aprendizagem, quando alicerçados em propostas metodológicas adequadas, têm o potencial de fomentar formações críticas e reflexivas, sendo capazes de acolher a diversidade de experiências dos docentes. Esses ambientes se configuram como espaços de produção de novos sentidos sobre a prática educativa, e de resistência aos discursos homogêneos e normativos da docência. Além disso, as autoras analisam o papel do professor em formação como o de um sujeito em processo de construção e reconfiguração de sentidos, ao dialogar com saberes institucionais, científicos e cotidianos.

Segundo Lupepso e Sá (2018), a EaD contribui para a democratização do acesso à formação docente, especialmente para professores em regiões remotas, ao mesmo tempo em que favorece a individualização do processo formativo e a integração das tecnologias digitais ao ensino. Entretanto, esses autores afirmam que

Para que um curso de formação de professores efetivamente cumpra seu papel de democratizar a educação e permitir que professores desenvolvam as habilidades necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho docente é fundamental que haja a preocupação com a qualidade do curso ofertado (Lupepso; Sá, 2018, p. 30).

Acrescentam ainda, que é essencial que as propostas formativas estejam alinhadas às reais demandas dos professores e contextualizadas à realidade escolar.

Um dos aspectos mais recorrentes nas pesquisas é a mediação pedagógica, compreendida como elemento estruturante da qualidade na EaD. Estudos como os de Collins e Garcia (2009) e Felden e Nascimento (2011) evidenciam que o sucesso de um curso a distância depende da qualidade das interações estabelecidas entre cursistas, tutores e conteúdo. A afetividade, a escuta ativa e a construção de vínculos são componentes necessários para a consolidação de comunidades virtuais de aprendizagem<sup>5</sup>. Para Collins e Garcia (2009), a mediação que favorece a interação e a afetividade é indispensável para garantir o envolvimento significativo dos professores-alunos, contribuindo para a superação de barreiras técnicas e emocionais. Felden e Nascimento (2011) reforçam que a EaD não pode ser reduzida ao autoestudo solitário; ao contrário, requer ambientes interativos, planejamento cuidadoso e acompanhamento constante. Nessa perspectiva, o tutor é mais do que um orientador técnico: é um mediador que mobiliza saberes, acolhe trajetórias e estimula o desenvolvimento profissional crítico e colaborativo. Lupepso e Sá (2018) reforçam que é fundamental que os tutores estejam bem preparados, tanto pedagogicamente quanto em relação ao contexto sociocultural dos professores em formação.

Além do mais, Paulin e Miskulin (2015) ressaltam o papel da EaD na constituição de comunidades de aprendizagem e investigação docente, nas quais o grande volume de informações disponíveis se transforma em conhecimento crítico capaz de ressignificar a prática educativa.

---

<sup>5</sup> São grupos de pessoas que aprendem de forma colaborativa, utilizando as tecnologias digitais, onde a construção do conhecimento é mediada pelo diálogo e pela interação constante (Paulin; Miskulin, 2015).

O grande desafio que permeia o campo da Formação de Professores: a promoção de contextos de ensino e aprendizagem, a criação de comunidades de aprendizagem e de investigação em que os futuros-professores e/ou os professores em Formação Continuada sejam levados a transformarem o grande número de informações disponíveis em conhecimento crítico que poderá conduzir à uma possível (res) significação da prática docente em sala de aula (Paulin; Miskulin, 2015, p.26).

Apesar do reconhecimento das potencialidades da EaD, os estudos indicam desafios persistentes: infraestrutura tecnológica limitada, qualificação inadequada de tutores e políticas de formação ainda fragmentadas. Há consenso entre os autores sobre a necessidade de investimentos públicos em recursos humanos e materiais, bem como em modelos pedagógicos coerentes com a especificidade da modalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão sistemática evidenciou que a formação continuada de professores pela EaD é uma estratégia relevante e necessária diante das demandas contemporâneas da educação. Ao longo de vinte anos (2003-2023), esta modalidade tem se mostrado capaz de ampliar o acesso à qualificação docente, principalmente em contextos geográficos distantes e carentes de oferta presencial. E, apesar de enfrentar desafios estruturais e conceituais, oportunizou avanços relevantes nos processos formativos. Contudo, os benefícios da EaD só se concretizam quando há um planejamento articulado e políticas públicas que garantam condições estruturais, técnicas e humanas adequadas.

Os estudos analisados revelam que a EaD pode favorecer o desenvolvimento de saberes múltiplos – tecnológicos, pedagógicos, reflexivos, colaborativos e políticos –, desde que os cursos superem o tecnicismo e promovam a articulação entre teoria e prática. E que a eficácia dessa formação esteja diretamente condicionada à qualidade dos projetos pedagógicos, à mediação crítica das tecnologias e à valorização das práticas docentes. A construção de comunidades de aprendizagem, a valorização dos saberes da experiência e a mediação dialógica são aspectos fundamentais para que a formação contribua para a transformação do fazer docente. Observa-se que a mera introdução de tecnologias, sem mediação e intencionalidade pedagógica, tende a perpetuar práticas tradicionais em novos formatos, esvaziando o potencial transformador da EaD.

O cenário da pandemia de Covid-19 ampliou significativamente a utilização da EaD como via para formação continuada e trouxe à tona a necessidade de desenvolver competências digitais, flexibilizar a organização do trabalho docente e fortalecer o suporte socioemocional aos professores. Apesar de potencializar o acesso a formações, esse contexto também intensificou desafios como sobrecarga, ansiedade e a necessidade de respostas rápidas por parte das instituições educacionais e de políticas públicas. Além de debates sobre a importância da infraestrutura tecnológica, da acessibilidade, da personalização dos percursos formativos e do suporte pedagógico efetivo. Tais fatores comprometem a qualidade das formações e reforçam desigualdades no campo educacional. O aumento significativo da oferta e da demanda por cursos de formação continuada a distância também ressaltou a necessidade de uma regulação mais criteriosa para garantir padrões mínimos de qualidade e efetividade.

Nesse sentido, o novo Marco Regulatório da EaD se apresenta como resposta às demandas emergentes, enfatizando a importância de integrar políticas públicas, garantir infraestrutura adequada, estimular a inovação pedagógica e somar esforços para a valorização do tempo e dos processos formativos docentes. Ao propor a superação de enfoques meramente quantitativos, o Marco reforça o compromisso com a qualidade, a intencionalidade formativa e o diálogo entre os diferentes atores da educação. Entretanto, todo esse contexto se aplica diretamente à formação inicial. A formação continuada talvez possa se beneficiar, por inferência, nos aspectos regulados pelo Marco, mas não é citada de forma explícita. Isso pode gerar impactos, criando ainda mais lacunas entre a formação inicial e a formação continuada, pois os critérios de regulação presentes no Marco também poderiam contribuir para a elevação do padrão de qualidade da formação continuada, mitigando riscos de precarização ou massificação sem critérios. Portanto, problematizar a formação continuada no cenário do novo Marco é uma necessidade iminente.

Diante desse panorama, evidencia-se que a efetividade da formação continuada pela EaD depende da articulação entre tecnologia, projeto pedagógico crítico, condições de trabalho e acolhimento das dimensões pessoais, sociais e emocionais do professor. Reitera-se que o fortalecimento de práticas colaborativas, reflexivas e orientadas pela mediação qualificada é fundamental para a ressignificação do papel docente e para o avanço de uma educação transformadora. Por fim, recomenda-se que as futuras políticas e programas de formação continuada considerem as especificidades do contexto e promovam estratégias integradas, que aliem inovação pedagógica, inclusão e qualidade formativa.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus. O AVA: um recurso para formação continuada dos professores. *Colloquium Humanarum*, v. 08, n. 1, p. 41–46, 2011. <<https://doi.org/10.18542/amazrecm.v6i0.1709>>

ANDRADE, Raíssa Bárbara Nunes Moraes; ZERBINI, Thaís. Efetividade de um curso online de formação para professores: proposta de um modelo preditor. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 25, n. 0, p. 1-19, 2023. <<https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8666572>>

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de; PINHEIRO, Sheila Costa Vilhena. Temas capitais da educação à distância: Nós e Entrenós que tecem a Rede da Formação de Professores. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 6, p. 144–158, 2010. <<https://doi.org/10.18542/amazrecm.v6i0.1709>>

AVILES, Ivana Elena Camejo; GALEMBECK, Eduardo. Formação de professores de ciências em tempos de pandemia: uma estratégia de EAD sobre enfoques construtivistas e remotos do laboratório didático de ciências. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 17, n. 39, p. 201-216, 2021. <<https://doi.org/10.18542/amazrecm.v17i39.11208>>

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010. <<https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400013>>

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 271-286, 2003. <<https://doi.org/10.1590/s1517-97022003000200006>>

BARROSO, Adriana; MORAES, Elizabeth. A ação docente frente aos desafios tecnológicos. *Razón y Palabra*, v. 63, n. 13, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520798011>. Acesso em: 15/03/2025.

BENISTERRO, Renata Hernandez; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. A Formação Continuada de Educadores e as TIC na Profissionalização de Pessoas com Deficiência Visual. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 2005, p. 85–95, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4906>. Acesso em: 15/03/2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Decreto nº 5800 de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 2 de 1.º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2020.

BRASIL. *Decreto n.º 12 456 de 19 de maio de 2025*. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Brasília, 2025.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma Análise Histórico-Crítica da Formação de Professores com Tecnologias de Informação e Comunicação. *Revista Cocar*, v. 5, n. 10, p. 53-64, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/196>. Acesso em: 15/03/2025.

CARMO, Roney Gusmão do *et al.* Desenho didático online na pós-modernidade: percepções da formação continuada em tempos de pandemia. *Revista EDaPECI*, v. 21, n. 3, p. 16-28, 2021. <<https://doi.org/10.29276/redapeci.2021.21.315806.16-28>>

CINTRA, Amelie Bussolan; PRETTE, Zilda A. P. Del. Características dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais. *Psico-USF*, v. 24, n. 4, p. 711-723, 2019. <<https://doi.org/10.1590/1413-82712019240409>>

COLLINS, Heloisa; GARCIA, Ana Luiza Marcondes. Avaliação da experiência em EaD em um contexto de formação de formadores. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 10, n. 2, p. 330-354, 2009. <<https://doi.org/10.20396/etd.v10i2.992>>

COSTA, Michel da *et al.* Medidas Estatísticas no Contexto de uma Formação Continuada para Docentes que Atuam no Ensino Superior. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, v. 13, n. 4, p. 525-533, 2021. <<https://doi.org/10.17921/2176-5634.2020v13n4p525-533>>

FARIAS, Jonathan; PEREIRA, Ednaldo Coelho. Tecnologias digitais e seu uso na complementação da formação docente: Uma análise da plataforma Ava MEC. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, v. 1, n.1, p. 52-63, 2021. <<https://doi.org/10.24979/ambiente.v1i1.972>>

FELDEN, Eliane de Lourdes; NASCIMENTO, Maria da Graça Chabalgoity do. Formação docente: limites e possibilidades na educação à distância. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, v. 1, n. 2, p. 57-69, 2011. Disponível em: <<https://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/549>>. Acesso em: 15/03/2025.

FLORENZANO, Teresa Gallotti; LIMA, Suely Franco Siqueira; MORAES, Elisabete Caria. Formação de professores em geotecnologia por meio de ensino a distância. *Educar em Revista*, n. 40, p. 69-84, 2011. <<https://doi.org/10.1590/s0104-40602011000200006>>

FREITAS, Helena Costa Lopes De. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. <<https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000300026>>

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FRANCO, Aléxia Pádua. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. *Educar em revista*, n. spe4, p. 149-172, 2014. <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.38658>>

GABINI, Wanderlei Sebastião; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Os professores de química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de formação continuada. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 15, n. 2, p. 343-358, 2009. <<https://doi.org/10.1590/s1516-73132009000200007>>

GAKIYA, Simone Maria Carlos; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Formação continuada e inclusão escolar: potencialidades para a construção de novas posturas e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, v. 1, n. 1, p. 662-673, 2013. <<https://doi.org/10.18673/gs.v1i1.14140>>

GARCIA, Marta Fernandes; SILVA, Dirceu da; RIEDO, Cássio Ricardo Fares. Formação de professores a distância: o que pensam os tutores? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 1, p. 67-82, 2015. <<https://doi.org/10.21723/riace.v10i1.7151>>

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 149, p. 662-681, 2013. <<https://doi.org/10.1590/s0100-15742013000200014>>

GOZZI, Marcelo Pupim; KENSKI, Vani Moreira. Cursos online de especialização na estrutura da pós-graduação no Brasil. *EccoS – Revista Científica*, n. 39, p. 87-100, 2015. <<https://doi.org/10.5585/eccos.n39.3579>>

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia. Análise dialógica de uma formação continuada na modalidade a distância: compartilhando um percurso teórico-metodológico. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 18, n. 2, p. 163-176, 2016. <<https://doi.org/10.22456/1982-1654.57557>>

LIMA, Ana Cristina Cristo Vizeu; RÉGIS, Cícero Roberto Teixeira. Educação à distância e formação continuada em ciências: Indicativos para configuração de cursos via internet. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 6, p. 40-46, 2010. <<https://doi.org/10.18542/amazrecm.v6i0.1702>>

LUPEPSO, Marina; SÁ, Ricardo Antunes de. Estado do conhecimento na educação a distância: repensando a formação docente inicial e continuada. *Revista Intersaberes*, v. 13, n. 28, p. 22-36, 2018. <<https://doi.org/10.22169/revint.v13i28.1287>>

MARTELI, Raiane Paula Chiodi; SILVA, Monalisa Pivetta da; GIARETTA, Jessica Alberti. Storytelling como prática pedagógica: experiência de um curso de formação para professores do ensino fundamental. *Revista EDaPECI*, v. 22, n. 1, p. 81-92, 2022. <<https://doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.117069.81-92>>

MELO, Keite Silva de ; BARRETO, Marcus Vinícius Knupp; RIBEIRO, Tiago da Silva. Planejando e implementando formações na modalidade EAD. *Revista Intersaberes*, v. 11, n. 24, p. 534-545, 2016. <<https://doi.org/10.22169/revint.v11i24.1080>>

MENDES, Igor Adolfo Assaf; LARANJO, Jacqueline de Castro; ARAÚJO, Francys Silva. A formação continuada em tutoria a partir da interação no ambiente virtual. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 4, p. 73-100, 2014. <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2014.1982>>

MILL, Daniel. Revisão sistemática de literatura como estratégia de pesquisa: apontamentos e roteiro para sua elaboração. In: MILL, D. et al. (Orgs.). *Diálogos sobre a Educação a Distância, presencial e híbrida: reflexões, estratégias e proposições*. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023. p. 223-240.

NÓVOA, António. Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>>

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; MARTINS, Lídia Gonçalves; DUARTE, Adriana Otoni. Tensões e contradições do trabalho polidocente na formação de professores na modalidade a distância: uma análise do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 2, p. 638-656, 2018. <<https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n2.2018.11063>>

OLIVEIRA, Édison Trombeta de; GARBIN, Mônica Cristina; PIRILLO, Nádia Rubio. Experiências de formação continuada de professores da educação básica para criação e uso de materiais didáticos digitais em tempos de pandemia. *Revista Conhecimento Online*, v. 3, p. 127-149, 2021. <<https://doi.org/10.25112/rco.v3.2635>>

ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; SARMENTO, Dirleia Fanfa. Formação e ou capacitação de professores para atuação em informática na educação: reflexões sobre uma prática. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 13, n. 1, p. 77-98, 2011. <<https://doi.org/10.20396/etd.v13i1.1167>>

PAULIN, Juliana França Viol; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Educação a Distância Online e Formação de Professores: práticas de pesquisas em Educação Matemática no estado de São Paulo. *Bolema: boletim de educação matemática*, v. 29, n. 53, p. 1084-1114, 2015. <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a15>>

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*, v. 16, n. 22, p. 191-209, 2019. <<https://doi.org/10.25090/remat25269062v16n222019p191a209>>

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar em Revista*, n. 21, p. 67-81, 2003. <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.283>>

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. A distância: a escola Lula para a formação de professores. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 10, n. 40, p. 179-188, 2012. <<https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639813>>

PEREIRA, Rudolph dos Santos Gomes; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. A educação a distância no processo de formação continuada de professores de matemática. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 58, p. 358-371, 2020. <<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p358-371>>

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n.4, p. 1186-1198, 2015. <<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i4.6219>>

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Educação a distância na e para a formação reflexiva do professor. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 10, n. 2, p. 203-222, 2009. <<https://doi.org/10.20396/etd.v10i2.986>>

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, n. 37, p. 153-169, 2010. <<https://doi.org/10.1590/s0104-40602010000200010>>

PRIOLI, Katia Cristina Mistro; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. O uso de tecnologia na coordenação de tutores em um curso de formação continuada para professores de ciências. *Indagatio Didactica*, v. 15, n. 1, p. 415-426, 2023. Disponível em: <<https://proa.ua.pt/index.php/id/pt/article/view/32300>>. Acesso em: 15/03/2025.

QUINTAS-MENDES, Antonio Manoel; WYSZOMIRSKA, Rozangela Maria de Almeida Fernandes. Educação e formação docente no contexto da educação a distância online. *Revista Tempos e Espaços em Educação (Online)*, v. 11, n. 1, p. 93-112, 2019. <<https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9895>>

RAMALHO, Mara Lúcia; REIS, Arlete Barbosa; NOGUEIRA, Ricardo. Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância. *Interfaces da Educação*, v. 4, n. 11, p. 113-121, 2013. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/518>>. Acesso em: 15/03/2025.

RAMOS, Daniela Karine; SILVA, Gleice Assunção da. Formação de professores a distância para o uso de jogos digitais na escola: mudanças na prática pedagógica? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 22, n. 2, p. 265-285, 2019. <<https://doi.org/10.5944/ried.22.2.22685>>

RAMOS, Maria Natália Pereira. Tecnologias digitais de informação e comunicação, interculturalidade e formação docente. *Revista EDaPECI*, v. 16, n. 1, p. 9-30, 2016. <<https://doi.org/10.29276/redapeci.2016.16.15206.9-30>>

ROCHA, Maria Isabel Antunes; NOGUEIRA, Maria das Graças Fernandes; VIEIRA, Rita De Cássia. O Caso Educativo: uma possibilidade metodológica de mediação em EAD. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 2, p. 71-85, 2012. <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2012.2011>>

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a Distância e formação continuada do professor. *Revista brasileira de educação especial*, v. 18, n. 4, p. 615-628, 2012. <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382012000400006>>

RODRIGUES, Marilce da Costa Campos; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Reflexões sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão docente: narrativas das professoras colaboradoras de um programa de formação continuada on-line. *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 50, p. 643-663, 2013. <<https://doi.org/10.29286/rep.v22i50.1236>>

ROSÁRIO, Lina Sara Chovano do; MOREIRA, António. Competências do professor para o ensino online: análise de um curso de capacitação de docentes em EaD. *Revista Indagatio Didactica*, v. 7, n. 1, p. 116-131, 2015. Disponível em: <<https://proa.ua.pt/index.php/id/pt/article/view/2626>>. Acesso em: 15/03/2025.

SALVADOR, Daniel Fábio; RIBEIRO ROLANDO, Luiz Gustavo; RIBEIRO ROLANDO, Roberta Flávia. Aplicação do modelo de conhecimento tecnológico, pedagógico do conteúdo (TPCK) em um programa on-line de formação continuada de professores de Ciências e Biologia. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, v. 5, n. 2, p. 31-43, 2010. <<https://doi.org/10.54343/reiec.v5i2.55>>

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Debora. A equidade da formação docente na modalidade a distância. *Educação*, v. 40, n. 2, p. 240-249, 2017. <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.22943>>

SANTOS, Gilberto Lacerda. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. *Educar em Revista*, n. 52, p. 275-290, 2014. <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.36096>>

SANTOS, Simone Andrade. MOOCS para formação continuada de professores em competências digitais. *Revista EDaPECI*, v. 22, n. 1, p. 41-54, 2022. <<https://doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.117247.41-54>>

SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya *et al.* Mediação pedagógica on-line em educação inclusiva. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 713-718, 2016. <<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12206>>

SILVA, Altina Abadia da *et al.* A formação continuada de professores da educação infantil no município de Ouvidor (GO). *Revista EDaPECI*, v. 16, n. 3, p. 501-511, 2016. <<https://doi.org/10.29276/redapeci.2016.16.35962.501-511>>

SILVA, Katia Cilene da; CAVALCANTE, Patrícia Smith. A atuação docente em cursos superiores de computação e informática a distância: formação docente e estratégias de ensino online. *Em Teia*, v. 3, n. 2, p. 113-121, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2156/1725>>. Acesso em: 15/03/2025.

SILVA, Larissa Aparecida Rosendo da; MILARÉ, Tathiane. Saberes populares e alfabetização científicas: possibilidades de um curso a distância na formação continuada de professores de ciências. *Revista EDaPECI*, v. 22, n. 2, p. 84-96, 2022. <<https://doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.217619.84-96>>

SILVA, Zanandrea Guerch da; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. Curso de EAD: Impactos na Formação e Prática dos Professores. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, n. 23, p. 31-42, 2019. <<https://doi.org/10.24215/18509959.23.e04>>

SOARES, Débora Gaspar; SILVA, Márcio Rufino. Uma visão helleriana da inserção social na EaD: Análise do cotidiano e da cotidianidade na formação de professores de Matemática em rede nacional (PROFMAT). *Espaço e Economia*, n. 15, p.1-17, 2019. <<https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.8070>>

SPÍNDOLA, Márcia; MOUSINHO, Silvia Helena. Cederj: um caminho na direção da educação inclusiva. *EaD em Foco*, v. 2, n. 1, p. 36-46, 2011. <<https://doi.org/10.18264/eadf.v2i1.49>>

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto *et al.* Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 97-104, 2014. <<https://doi.org/10.1590/s0102-37722014000100012>>

**Submetido:** XX/XX/XXXX

**Aprovado:** XX/XX/XXXX

**Editor(a) de seção:**

## **DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS**

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

## **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

Autor 1 – Escrita do artigo e revisão.

Autor 2 – Escrita do artigo e revisão.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.