

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ALBERTO COSTA DIVINO FILHO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE POLICIAIS MILITARES POR
MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma análise dos cursos de formação dos
Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão**

São Luís
2026

ALBERTO COSTA DIVINO FILHO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE POLICIAIS MILITARES POR
MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:** uma análise dos cursos de formação dos
Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Cacilda Rodrigues Cavalcanti.

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo autor.

Filho, Alberto Costa Divino.

Limites e possibilidades da formação de policiais militares por meio da educação à distância: uma análise dos cursos de formação dos Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão / Alberto Costa Divino Filho. - 2026.

118 f.

Orientadora: Cacilda Rodrigues Cavalcanti. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em

Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Educação A Distância. 2. Formação Policial Militar. 3. Políticas Públicas de Educação. I. Cavalcanti, Cacilda Rodrigues. II. Título.

ALBERTO COSTA DIVINO FILHO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE POLICIAIS MILITARES POR
MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:** uma análise dos cursos de formação dos
Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Orientadora – PPGPP/UFMA

Prof. Dr. José de Ribamar Sá Silva
Examinador – PPGPP/UFMA

Prof.^a Dr^a Aurora Amélia Brito de Miranda
Examinadora – PPGPP/UFMA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, aos meus pais, Professora Cleonice Furtado dos Santos e Alberto Costa Divino (in memoriam), que me ensinaram a perseverar com honradez, dignidade e moral. À minha esposa, Rosa Divino. Aos meus filhos, Diego Salustiano (3º Sargento da PMMA), Danilo Salustiano e Laryssa Divino, e à minha neta Pietra dos Santos Divino.

Aos meus irmãos, familiares, amigos e professores que me incentivaram e apoiaram nesta jornada. Por fim, ao Coronel QOEM Wallace Gleydison Amorim de Sousa, Comandante-Geral da PMMA, e a todos os membros da Polícia Militar do Maranhão, a quem se destina este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Eterno, pelo dom da vida e da capacidade de pensar; por ter me concedido a bênção de trilhar este antigo sonho durante a realização deste trabalho, mesmo diante das inúmeras dificuldades de conciliar a vida da carreira policial militar com as exigentes atividades acadêmicas ao longo desses dois anos; e pela força concedida para chegar até o final.

À minha esposa e aos meus filhos, pelos inúmeros incentivos, por não terem poupado esforços para que eu vencesse mais este desafio, por estarem sempre ao meu lado, participando dos momentos alegres e difíceis, tornando-os suportáveis.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti, pelo incentivo e pela dedicação do seu escasso tempo, realizando uma orientação precisa e clara, que me direcionou ao alcance dos objetivos da pesquisa.

Ao Cel. QOEM Juarez Chagas e ao Ten. Cel. QOEM Paulo Cledson Barroso Ramos, pelos constantes incentivos, pela motivação e pelo apoio moral, fundamentais para que este amigo alcançasse a linha de chegada desta importante jornada acadêmica. Meu muito obrigado, nobres e eternos Comandantes, cuja confiança e amizade foram essenciais nessa caminhada.

Aos Professores Doutores componentes da banca examinadora: Cacilda Cavalcanti, Ribamar Sá e Aurora Amelia Brito de Miranda, pelo rigor do debate didático necessário que nos obriga a aprofundar na busca do conhecimento acadêmica e científico.

Ao Corpo Docente do PPGPP/UFMA, na pessoa da Profa. Dra. Lília Penha pela excelência nos ensinamentos transmitidos, que marcaram de forma profunda minha formação, e à administração do PPGPP/UFMA e da EGMA, na pessoa da Profa. Dra. Leuzinete Pereira, pela competência e dedicação no suporte administrativo e logístico.

À Briosa Polícia Militar do Maranhão, Instituição que serviu como inspiração prática e teórica para esta pesquisa, representando o espaço de formação e atuação profissional que motivou a reflexão crítica aqui desenvolvida.

Aos nobres companheiros de turma, Adriana Dutra, Alexandre Mineiro, Camila Cruz, Eduardo Oliveira, Eucicley Freitas, Joseane, Letícia, Reinaldo Vinícius, Raíssa Maciel, Raquel, Rubson pela partilha de experiências, pelo apoio mútuo e pela

convivência fraterna nos momentos mais exigentes desta caminhada, tornando as dificuldades mais leves e agradáveis.

"Educar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que sujeitos se formem críticos e conscientes de seu papel social, capazes de transformar a realidade em que vivem."

(Paulo Freire, 1996. p. 68)

RESUMO

O presente estudo analisa os limites e as possibilidades da formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão por meio da Educação a Distância (EaD), considerando as exigências institucionais, pedagógicas e profissionais da atividade policial no contexto das transformações contemporâneas do mundo do trabalho e das políticas públicas. O estudo foi orientado teoricamente por abordagem no campo crítico, com ênfase nos estudos de autores como Alves (2026, 2018, 2020), Alves (2029, 2011), Antunes (2005, 2009, 2011, 2018, 2021, 2022), Bayley (2001), Chenaïs (1996), Frigotto (2010), Harvey (2028, 2014), Maranhão (1995, 2017, 2025, 2026, Srnicek (2017), Zuboff (2020). Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa, pois busca compreender e interpretar criticamente fenômenos a partir de dados descritivos, com foco nos seus significados e contextos. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa exploratória, desenvolvida por meio de pesquisa documental e de campo, com base em produções científicas que discutem neoliberalismo, reestruturação produtiva, políticas educacionais e EaD. A análise foi conduzida sob a perspectiva crítico-dialética, buscando apreender as contradições e mediações presentes na implementação da modalidade a distância. Os resultados indicam que a EaD apresenta potencial para ampliar o acesso à formação, otimizar recursos e flexibilizar a capacitação profissional, especialmente em instituições com grande dispersão territorial. No que se refere à técnica de análise de conteúdo de carácter descritivo e interpretativo, buscou-se identificar, organizar e compreender os conteúdos presentes nos documentos e na literatura selecionada, relacionando-os ao referencial teórico adotado na pesquisa. O estudo conclui que a implementação da Educação a Distância na Polícia Militar enfrenta desafios relacionados ao conflito entre a cultura militar tradicional e os princípios pedagógicos da EaD. Além disso, há divergências entre os níveis hierárquicos da corporação, pois gestores priorizam a racionalização de recursos, enquanto instrutores destacam dificuldades metodológicas, limitações tecnológicas e a necessidade de valorização docente.

Palavras-chave: Educação a Distância; formação policial militar; políticas públicas de educação.

ABSTRACT

The present study analyzes the limits and possibilities of the training of Corporals and Sergeants of the Military Police of Maranhão through Distance Education (DE), considering the institutional, pedagogical, and professional requirements of police activity within the context of contemporary transformations in the world of work and public policies. The study was theoretically guided by an approach in the critical field, emphasizing studies by authors such as Alves (2026, 2018, 2020), Alves (2029, 2011), Antunes (2005, 2009, 2011, 2018, 2021, 2022), Bayley (2001), Chesnais (1996), Frigotto (2010), Harvey (2028, 2014), Maranhão (1995, 2017, 2025, 2026), Srnicek (2017), and Zuboff (2020). Methodologically, the research adopts a qualitative approach, as it seeks to critically understand and interpret phenomena from descriptive data, focusing on their meanings and contexts. Regarding methodological procedures, this is an exploratory study developed through documentary and field research, based on scientific productions that discuss neoliberalism, productive restructuring, educational policies, and DE. The analysis was conducted from a critical-dialectical perspective, seeking to apprehend the contradictions and mediations present in the implementation of the distance modality. The results indicate that DE has the potential to expand access to training, optimize resources, and provide flexibility in professional qualification, especially in institutions with large territorial dispersion. Regarding the content analysis technique of a descriptive and interpretive nature, the aim was to identify, organize, and understand the content present in the documents and selected literature, relating them to the theoretical framework adopted in the research. The study concludes that the implementation of Distance Education in the Military Police faces challenges related to the conflict between traditional military culture and the pedagogical principles of DE. Furthermore, there are divergences between the corporation's hierarchical levels, as managers prioritize the rationalization of resources, while instructors highlight methodological difficulties, technological limitations, and the need for teacher appreciation.

.

Keywords: Distance learning. Military police training. Public education policies

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 – Indicadores de Expansão da EaD no Brasil (Série Histórica.....	54
Tabela 2 – Grade curricular do curso de formação de Cabos	74 e 75
Tabela 3 – Grade curricular do curso de formação de Sargentos.....	76

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Homepage do núcleo de Ensino a Distância. da PMMA.....	78
Figura 2 – Tela de acesso do aluno.....	79
Figura 3 – Mapa dos Polos de Ensino a Distância na PMMA.....	84
Gráfico 1 – Série Histórica e números de Docentes.....	78
Gráfico 2 – Estatísticas com alunos Matriculados, ingressante e concludentes.....	79
Gráfico 3 – Concludentes dos cursos de CFC e CFS 2021 a 2026.....	84

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos
CEFC	Curso Especial de Formação de Cabos
CEFS	Curso Especial de Formação de Sargentos
CFAP	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças
CFP	Curso de Formação de Praças
CFSD	Curso de Formação de Soldados
CFO	Curso de Formação de Oficiais
CFS	Curso de Formação de Sargentos
CIET	Congresso Internacional de Educação e Tecnologias
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPAI	Comando de Policiamento de Área do Interior
EaD	Educação a Distância
EAP	Estágio de Adaptação Profissional
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EnPED	Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOB	Lei Orgânica da Polícia Militar do Maranhão
MEC	Ministério da Educação
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONU	Organização das Nações Unidas
OUCQA	<i>Ontario Universities Council on Quality Assurance</i>
PEIA	Processo de Ensino-Aprendizagem
PMMA	Polícia Militar do Maranhão
PPP	Projeto Político-Pedagógico
QOEM	Quadro de Oficiais Policiais Militares
SEED	Secretaria de Educação a Distância

SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SSP-MA	Secretaria de Estado da Segurança Pública do Maranhão
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	20
2.1	As transformações do trabalho e as políticas neoliberais de educação	21
2.2	Capitalismo digital e seus efeitos na educação a distância	27
3	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	36
3.1	Breve histórico da EaD no Brasil	36
3.2	A regulamentação da EaD no Brasil	46
3.3	A expansão e as condições da oferta da EaD no Brasil	53
4	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE CABOS E SARGENTO DA POLÍCIA MILITAR DO MARANHÃO	64
4.1	Histórico do Ensino Militar no Maranhão e a Criação do CFAP	65
4.2	Estrutura organizacional e pedagógica dos cursos de Formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão	68
4.3	Análise dos cursos a partir do olhar dos gestores e Instrutores do CFAP	89
4.3.1	As condições estruturais da oferta dos cursos na modalidade EAD	93
4.3.2	A formação e atuação pedagógica da equipe técnica	95
4.3.3	O uso da EAD e suas funcionalidades nos Cursos	99
5	CONCLUSÃO	102
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE	114

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo é marcado por profundas e aceleradas transformações no âmbito do trabalho, impulsionadas pela dinâmica de expansão do capitalismo em sua fase contemporânea. A partir da reestruturação produtiva, intensificada nas últimas décadas do século XX, observa-se a consolidação de um modelo econômico caracterizado pela financeirização, pela centralidade das tecnologias da informação e pela flexibilização das relações laborais, fenômeno amplamente analisado por Harvey (2014).

Antunes (2018) explica que essas mudanças redefinem de forma estrutural o papel do Estado e orienta a formulação das políticas públicas, que passam a incorporar princípios de eficiência, racionalização de custos e gestão por resultados, típicos da racionalidade neoliberal. Nesse contexto, a educação assume papel estratégico, sendo progressivamente reconfigurada para atender às exigências do mercado de trabalho e da acumulação do capital.

Conforme analisa Frigotto (2010a), as políticas educacionais passam a priorizar a formação de competências técnicas e operacionais, em detrimento de uma formação crítica e humanista. De acordo com Mészáros (2008), currículos, metodologias e processos avaliativos são reorganizados com foco na produtividade, na adaptabilidade e na empregabilidade, deslocando a educação de sua condição de direito social para a lógica de investimento individual e bem de consumo.

O papel das tecnologias digitais na aceleração da produção capitalista, na reconfiguração do trabalho e na produção de uma sociabilidade mediada por redes e plataformas digitais pode ser compreendido a partir das transformações estruturais do capitalismo contemporâneo, especialmente no contexto da expansão da economia digital. Nesse cenário, as contribuições de Nick Srnicek (2017) são fundamentais para compreender como as plataformas digitais passaram a ocupar posição central nos processos de produção, circulação de mercadorias, controle de dados e organização das relações sociais.

É nesse cenário que a Educação a Distância (EaD) se consolida como uma das principais estratégias de expansão da oferta educacional, especialmente no Brasil. Impulsionada pelos avanços das tecnologias digitais e pela ampliação da conectividade, a EaD é frequentemente apresentada como solução para democratiza-

ção do acesso ao ensino, flexibilização do tempo e do espaço e otimização dos recursos públicos.

Entretanto, conforme adverte Belloni (2019), sua difusão também está fortemente associada às políticas de cunho neoliberal, que privilegiam a redução de custos, a privatização, a massificação do ensino, a responsabilização individual dos sujeitos pelos processos formativos e a precarização do trabalho docente. Esse processo foi significativamente intensificado no período pós-pandemia da COVID-19, quando a expansão emergencial das tecnologias educacionais e do ensino remoto quer acelerou a consolidação da EaD como estratégia permanente de oferta educacional em diferentes níveis de ensino e setores institucionais.

A adoção da EaD no âmbito das instituições públicas, especialmente nas organizações militares, demanda uma análise crítica e contextualizada. Instituições como a Polícia Militar, historicamente estruturadas a partir dos princípios de hierarquia, disciplina e presencialidade na formação profissional, passam a incorporar modelos pedagógicos mediados por tecnologias digitais como parte de um movimento mais amplo de modernização administrativa e gerencial do Estado.

No caso da Polícia Militar do Maranhão (PMMA), a implementação de cursos de formação e aperfeiçoamento na modalidade a distância insere-se nesse processo, especialmente por meio do Curso de Formação de Cabos (CFC) e do Curso de Formação de Sargentos (CFS). Esses cursos destinam-se às praças da corporação, categoria profissional composta por militares estaduais responsáveis pelas atividades operacionais e administrativas da instituição.

O Curso de Formação de Cabos tem como finalidade capacitar soldados para a graduação de Cabo, enquanto o Curso de Formação de Sargentos visa preparar os Cabos para o exercício das funções de 3º Sargento, ampliando atribuições de liderança, coordenação de equipes e supervisão operacional. A adoção da modalidade EaD nesses cursos suscita debates acerca da qualidade da formação, da adequação pedagógica às especificidades da atividade policial militar e dos impactos dessa modalidade na prática profissional e na preparação técnico-operacional dos militares.

Diante desse cenário, a presente pesquisa partiu da seguinte questão: quais são os desafios e as possibilidades da formação de Cabos e Sargentos da Polícia

Militar do Maranhão por meio da Educação a Distância, considerando as exigências institucionais, pedagógicas e profissionais da atividade policial?

Desse modo, o objetivo geral do estudo consiste em analisar a utilização da Educação a Distância nos cursos de formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão, identificando seus limites e possibilidades no contexto das políticas educacionais e de gestão pública contemporâneas.

Como objetivos específicos, estabelecem-se: compreender as transformações do mundo do trabalho e das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e do capitalismo digital; analisar os fundamentos teóricos e conceituais da Educação a Distância e sua inserção nas políticas públicas de formação profissional; e examinar a experiência dos cursos de formação de Cabos e Sargentos da PMMA na modalidade EaD, identificando desafios e potencialidades para a formação policial.

A relevância e a justificativa desta pesquisa residem na necessidade de aprofundar o debate sobre a qualidade da formação dos profissionais da segurança pública em um contexto de crescente incorporação de modelos educacionais mediados por tecnologias digitais.

Ao tratar especificamente da PMMA, o estudo contribui para a compreensão dos efeitos da EaD em uma instituição estratégica para o Estado, cujas atividades possuem implicações diretas na garantia de direitos, na ordem pública e na relação entre polícia e sociedade. A pesquisa busca superar análises meramente instrumentais da EaD, oferecendo uma leitura crítica que articula educação, trabalho, Estado e políticas públicas.

A abordagem qualitativa e crítico-dialética que orienta a presente dissertação nos conduz não apenas a descrever o fenômeno investigado, mas captar suas contradições internas, as mediações históricas e institucionais que o atravessam e os diferentes posicionamentos dos sujeitos diante da realidade estudada. Como adverte Minayo (2014, p. 57), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, dimensões que escapam à mensuração quantitativa, mas que são centrais para a compreensão de fenômenos sociais complexos.

No que se refere os processos, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico. Foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica, com base em autores que discutem neoliberalismo, trabalho, políticas edu-

cacionais e Educação a Distância, bem como pesquisa documental, a partir da análise de normativas, diretrizes institucionais e documentos oficiais relacionados aos cursos de formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão, teve como objetivo mapear a evolução das diretrizes pedagógicas e os imperativos legais que regulamentam o ensino na corporação, permitindo confrontar o discurso oficial com as práticas pedagógicas reais. Para tanto, foram analisados documentos como a Lei de Diretrizes de Ensino da PMMA, os Projetos Político-pedagógicos dos cursos vigentes, os editais de convocação e as matrizes curriculares dos cursos de formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão.

Complementarmente, realizou-se a pesquisa de campo, etapa essencial para apreender a dimensão empírica do objeto a partir da vivência dos atores sociais envolvidos. A coleta de dados na dinâmica de campo ocorreu por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, que permitiram aos participantes expressar livremente suas percepções, dificuldades e expectativas em relação à modalidade EaD. Os sujeitos da pesquisa ocupam diferentes posições na hierarquia institucional da Polícia Militar do Maranhão (PMMA), abrangendo desde o nível estratégico (como gestores da Diretoria de Ensino e do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças – CFAP) até o nível operacional (representado por instrutores tutores atuantes na ponta do processo formativo).

Essa composição do grupo de participantes garantiu uma pluralidade de perspectivas e ampliou a densidade interpretativa dos dados. A análise dos dados fundamenta-se na perspectiva crítico-dialética, buscando apreender as contradições presentes na implementação da EaD no âmbito da formação policial militar.

O presente trabalho está estruturado em cinco seções principais. Incluindo esta Introdução. A segunda seção aborda as transformações do trabalho no contexto do neoliberalismo e suas implicações para a educação a distância, destacando o impacto do capitalismo digital. A terceira seção discute a educação a distância no Brasil, contemplando seu percurso histórico, regulamentação e expansão no século XXI.

A quarta seção centra-se na análise da formação de cabos e sargentos da Polícia Militar do Maranhão, apresentando o histórico da formação militar no estado, a organização dos Cursos de Formação de Cabos e Sargentos, bem como as perspectivas político-pedagógicas e os limites e desafios da EaD nesse contexto. Posteriormente, A quinta seção apresenta os resultados e a discussão da pesquisa, articu-

lando os dados obtidos com o referencial teórico. Por fim, a conclusão sintetiza os principais achados do estudo, destacando suas contribuições e possíveis encaminhamentos futuros.

2 TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As transformações no mundo do trabalho, intensificadas a partir da reestruturação produtiva do capitalismo nas últimas décadas do século XX, constituem elemento central para a compreensão das políticas educacionais contemporâneas. A passagem do capitalismo concorrencial para formas mais complexas de organização econômica, marcadas pela financeirização e pela centralidade das tecnologias digitais, redefiniu as relações laborais e os processos de formação profissional, exigindo flexibilidade, polivalência e adaptação permanente dos trabalhadores (Antunes, 2018).

Conforme Harvey (2014), a educação passa a ser progressivamente orientada pelas demandas do capital, sendo concebida como instrumento estratégico de qualificação funcional e ajuste às necessidades produtivas. Sob a égide do neoliberalismo, as políticas educacionais incorporam princípios gerenciais que priorizam eficiência, racionalização de recursos e mensuração de resultados.

A educação deixa de ocupar centralmente o lugar de formação humana integral e passa a ser subordinada à lógica da empregabilidade e da competitividade, conforme explica Frigotto (2010a). Esse movimento é reforçado pela atuação do Estado neoliberal, que assume funções regulatórias e gerenciais, promovendo a descentralização das responsabilidades educacionais e a transferência progressiva de encargos para os indivíduos e para as instituições, inclusive no âmbito do setor público.

Para desenvolver essa reflexão, esta seção está estruturada em duas subseções. A primeira aborda as transformações do trabalho e as políticas neoliberais de educação, destacando como essas mudanças impactam a organização da formação profissional. A segunda subseção trata do capitalismo digital e de seus efeitos na educação a distância, discutindo como as tecnologias digitais vêm sendo incorporadas aos processos formativos e quais implicações isso acarreta para a qualidade, a acessibilidade e a função social da educação. Ao articular essas dimensões, busca-se oferecer uma análise crítica e contextualizada da EaD nos cursos da Polícia Militar do Maranhão, contribuindo para o debate acerca dos rumos da formação profissional em tempos de reestruturação produtiva e avanço neoliberal.

2.1 As transformações do trabalho e as políticas neoliberais de educação

A relação entre as transformações no mundo do trabalho, o Estado neoliberal e a educação é marcada por profundas contradições, que expressam a dinâmica do capitalismo contemporâneo em sua fase de financeirização, globalização e reestruturação produtiva. Essas mudanças impactam não apenas a organização da produção e as relações laborais, mas também redefinem o papel da educação no interior do projeto societário hegemônico.

Conforme analisa Antunes (2018), a reestruturação produtiva e a financeirização da economia impõem uma nova morfologia do trabalho, caracterizada pela flexibilização, pela precarização e pela intensificação da exploração da força de trabalho. Esse processo altera profundamente as formas de inserção dos trabalhadores no mercado, ao mesmo tempo em que desloca para o campo educacional a responsabilidade pela adaptação às exigências do capital, em detrimento de sua função emancipatória e formativa integral.

Para Chesnais (1996), trata-se de um movimento de reorganização do capital em escala global, sustentado pela centralidade do capital financeiro, pela ampliação dos fluxos internacionais e pelo uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação. Nesse contexto, a flexibilização do trabalho e a desregulamentação dos direitos sociais tornam-se elementos centrais da nova lógica de acumulação.

As transformações no mundo do trabalho ao longo do século XX e início do século XXI refletem a transição do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro e digital, alterando profundamente a organização da produção e as formas de intervenção do Estado.

A reestruturação produtiva pode ser compreendida como um conjunto de mudanças estruturais na organização do trabalho e da produção, configuradas como resposta às crises cíclicas do capitalismo e às dificuldades de manter taxas contínuas de acumulação. Segundo Chesnais (1996), esse processo emerge no final do século XX como tentativa de superar tais limites por meio da globalização econômica, da flexibilização produtiva e do uso intensivo de tecnologias.

Nesse contexto, a informatização e a automação assumem papel central, redefinindo tanto a base técnica da produção quanto as formas de gestão empresarial. Embora ampliem a produtividade e a integração entre mercados globais, tais transformações intensificam a precarização do trabalho, a flexibilização dos contratos e a

instabilidade do emprego. Como analisa Antunes (2009), esse processo transfere para o trabalhador os riscos da acumulação capitalista, difundindo práticas como terceirização, contratos temporários e a chamada “uberização” do trabalho.

Antunes (2009) ressalta que esse processo resulta na fragmentação da classe trabalhadora, na perda de direitos historicamente conquistados e no enfraquecimento da organização coletiva, dificultando a construção de formas consistentes de resistência. A lógica da acumulação flexível, característica do capitalismo contemporâneo, redefine não apenas as relações laborais, mas também o modo de vida dos trabalhadores.

O avanço da automação, da informatização e da plataformização do trabalho redefine as relações laborais, intensificando a informalidade, o trabalho intermitente, o teletrabalho e o empreendedorismo individual, frequentemente apresentados como sinônimos de autonomia, mas que, na prática, ocultam novas formas de subordinação e insegurança social (Antunes, 2018).

Nesse cenário, o Estado neoliberal emerge como resposta política às crises do capital, redefinindo suas funções e reduzindo sua atuação direta nas políticas sociais. Segundo Harvey (2008), o neoliberalismo promove a supremacia do mercado como regulador das relações sociais, defendendo a privatização, a competitividade e a lógica da eficiência como princípios orientadores das políticas públicas. A educação, nesse contexto, passa a ser concebida como instrumento estratégico para a formação de mão de obra flexível, adaptável e alinhada às demandas do mercado.

Vivemos, assim, em um contexto marcado pela chamada “era da informação”, no qual o uso intensivo das tecnologias, a valorização da produtividade e a lógica do pragmatismo econômico orientam as exigências do mercado de trabalho. Como destaca Frigotto (2010b), a educação passa a ser subordinada à lógica da empregabilidade e das competências, reduzindo-se a um processo de treinamento técnico e instrumental, esvaziado de sua dimensão crítica, ética e humanizadora.

A mercantilização da educação, impulsionada pelas políticas neoliberais, transforma o direito social em serviço, acessível de forma desigual, conforme a capacidade de consumo dos indivíduos. A escola, sob a racionalidade neoliberal, passa a operar segundo critérios empresariais, como eficiência, desempenho e resultados mensuráveis, reforçando a competitividade e aprofundando as desigualdades educacionais e sociais (Laval, 2004).

Dessa forma, as transformações no mundo do trabalho, articuladas às políticas neoliberais, produzem impactos diretos sobre a educação, redefinindo seus objetivos, currículos e práticas pedagógicas. Ao invés de contribuir para a formação integral e crítica dos sujeitos, a educação tende a ser orientada para atender às demandas imediatas do mercado, legitimando a precarização do trabalho e naturalizando as desigualdades produzidas pelo próprio sistema capitalista.

Segundo argumentam Dardot e Laval (2016, p. 112) de forma contundente que “o neoliberalismo não se limita a uma doutrina econômica, mas constitui uma racionalidade global que subordina todas as esferas da vida à lógica do mercado, transformando cidadãos em consumidores e direitos em mercadorias”.

Essa racionalidade mercantil impacta profundamente as políticas educacionais, convertendo a educação em um serviço padronizado e passível de comercialização, no qual critérios de eficiência econômica, produtividade e desempenho passam a se sobrepor aos objetivos pedagógicos, sociais e formativos. Nesse contexto, a lógica do mercado redefine os sentidos da escola, do currículo e da própria formação humana.

Esse processo altera não apenas as relações de produção, mas também os processos formativos, transformando a educação em instrumento de adaptação às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de seu caráter emancipatório e humanizador (Moura; Filho, 2025). De acordo com Zuboff (2020), o neoliberalismo, enquanto projeto político e econômico hegemônico nas últimas décadas, redefine profundamente o papel do Estado, promovendo a retração das políticas sociais e a transferência de setores estratégicos, como saúde, previdência e, de forma particularmente relevante, a educação para a iniciativa privada.

Harvey (2008) contribui para essa análise ao compreender o neoliberalismo como um projeto político e ideológico voltado à restauração do poder das elites econômicas. Segundo o autor, tais transformações não ocorreram de forma neutra, mas resultaram em uma reconfiguração do Estado, que passa a atuar prioritariamente em favor dos interesses do mercado, fragilizando os mecanismos de proteção social. Nesse cenário, o trabalho deixa de ser concebido como direito fundamental e passa a assumir a condição de mercadoria volátil, submetida às flutuações do capital financeiro globalizado.

O trabalhador contemporâneo encontra-se, assim, subordinado à lógica da empregabilidade, na qual a formação contínua, a adaptação permanente e a res-

ponsabilização individual pelo sucesso ou fracasso profissional tornam-se imperativos. Essa lógica enfraquece os vínculos trabalhistas, desestrutura a organização coletiva e intensifica a vulnerabilidade social da classe trabalhadora. Nesse sentido, Antunes (2009) analisa as chamadas “metamorfoses do trabalho”, destacando o avanço da terceirização, da informalidade e da desregulamentação como elementos constitutivos da nova morfologia laboral.

No período do capitalismo monopolista, predominante até meados do século XX, o trabalho era regulado por um Estado que buscava, ainda que de forma contraditória, mediar os conflitos entre capital e trabalho, especialmente por meio das políticas de bem-estar social. Conforme aponta Chesnais (1996), a dinâmica do capitalismo monopolista expressava-se na concentração da produção e na centralidade das grandes corporações, reguladas por Estados nacionais que mantinham relativa autonomia frente aos interesses do capital financeiro internacional.

Entretanto, com a transição para o capitalismo financeiro, a lógica da acumulação passa a ser orientada pela especulação, pela expansão das corporações transnacionais e pela crescente financeirização da economia. Essa transformação reconfigura profundamente o papel do trabalho, tornando as relações produtivas mais flexíveis, instáveis e marcadas pela precarização, substituindo vínculos formais e regulados por contratos temporários, terceirização e intensificação da informalidade.

É nesse contexto que o neoliberalismo se consolida como a forma política e econômica capaz de sustentar tais transformações. O neoliberalismo pode ser compreendido como uma teoria das práticas político-econômicas que defende a ampliação das liberdades de mercado, a centralidade da iniciativa privada e a redução da intervenção estatal nas políticas sociais. O Estado neoliberal, portanto, não se ausenta, mas reorienta sua atuação: em vez de garantir direitos sociais universais, passa a criar condições institucionais, jurídicas e normativas favoráveis ao funcionamento do mercado globalizado (Oliveira; Bittencourt, 2023).

A educação torna-se, nesse cenário, um dos principais campos de ajuste das políticas neoliberais. Se, durante o Estado de bem-estar social, a educação era concebida como direito social e instrumento de formação cidadã, no neoliberalismo ela é ressignificada como fator de competitividade econômica. Gentili (1995) destaca que o neoliberalismo transforma a educação em serviço, submetido às leis do mercado, rompendo com sua concepção enquanto direito público universal.

Como observa Antunes (2005), a precarização estrutural do trabalho encontra correspondência na precarização da educação, que passa a ser desenhada para formar sujeitos flexíveis, polivalentes e adaptáveis às exigências do capital globalizado. As transformações no mundo do trabalho passam a influenciar diretamente as políticas educacionais, que se orientam pela formação por competências, pela lógica da empregabilidade e pelo uso intensivo de tecnologias, deslocando a educação de um direito social coletivo para um investimento individual voltado à inserção no mercado.

O percurso do capitalismo monopolista ao capitalismo financeiro não apenas redefiniu as relações de trabalho, mas também deu origem a um Estado neoliberal cuja lógica incide diretamente sobre a educação. Aquilo que anteriormente era concebido como direito social e instrumento de emancipação passa a ser ressignificado como mercadoria, regulada pela racionalidade do capital. Compreende-se, assim, que as transformações do trabalho, articuladas ao neoliberalismo, reconfiguram profundamente a função social da educação, subordinando-a às exigências da acumulação capitalista e aos interesses do mercado globalizado.

Essa análise é corroborada por Chesnais: o neoliberalismo subordina todas as esferas da vida ao imperativo da valorização do capital, transformando direitos sociais e bens públicos em mercadorias e submetendo as políticas sociais às regras do mercado (Chesnais, 1996, p. 31).

Nesse contexto, a escola e a universidade passam a ser crescentemente pressionadas a formar sujeitos ajustados às demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral, crítica e voltada à emancipação humana.

A centralidade atribuída à produtividade e à empregabilidade converte os processos educacionais em instrumentos de adequação funcional à economia, reduzindo a educação a um espaço de preparação técnica e pragmática. Como alerta Frigotto (2010b), esse movimento esvazia o sentido político e social da educação, submetendo-a à lógica da mercantilização e da eficiência econômica.

Ao operar sob essa racionalidade, a educação perde progressivamente sua potência transformadora e passa a atuar como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, ao legitimar a divisão social do trabalho própria do capitalismo contemporâneo. Bourdieu e Passeron (2014) demonstram que a escola, quando orientada por critérios de desempenho e competitividade, tende a reforçar hierarquias

sociais já existentes, ao invés de combatê-las, naturalizando desigualdades sob o discurso do mérito individual.

A vinculação entre neoliberalismo, transformações do trabalho e educação evidencia, portanto, um projeto de sociedade que busca submeter as instituições sociais aos imperativos da acumulação do capital e da competitividade global (Gentili, 1995). Tal processo manifesta-se tanto nas políticas educacionais orientadas por resultados quantificáveis quanto nas reformas curriculares que priorizam competências técnicas e habilidades instrumentais em detrimento do pensamento crítico e da formação cidadã (Laval, 2004).

Santos (2011) evidencia que as transformações do trabalho e as políticas educacionais neoliberais estão profundamente articuladas. A reestruturação produtiva não apenas alterou o mundo do trabalho, mas também impôs à educação uma racionalidade orientada pelos interesses do capital, subordinando-a à lógica da eficiência, da competitividade e da empregabilidade. Diante desse cenário, torna-se urgente recuperar o sentido público e emancipador da escola como espaço de formação crítica e resistência social.

É nesse contexto de reconfiguração do Estado e das políticas públicas que se inserem as transformações no campo educacional. Gentili (2012) observa que a hegemonia neoliberal molda a educação por princípios empresariais, orientando-a por resultados padronizados, desempenho mensurável e competitividade.

A escola passa a operar segundo a lógica da eficiência e da produtividade, reduzindo o processo educativo a indicadores quantitativos e reforçando desigualdades ao privilegiar aqueles que melhor se adaptam às exigências do mercado.

A crítica de Frigotto (2010a) é central para compreender as consequências desse processo, ao evidenciar que a subordinação da educação à lógica do mercado compromete estruturalmente sua função emancipadora. Ao priorizar competências técnicas e comportamentais diretamente vinculadas à empregabilidade, em detrimento de uma formação humanística, científica e crítica, o projeto neoliberal institui uma verdadeira “pedagogia das competências”.

Como analisa Antunes (2018), esse modelo contribui, simultaneamente, para o aprofundamento das desigualdades sociais e para a naturalização da precarização do trabalho, ao formar sujeitos adaptáveis à flexibilidade, à instabilidade e à desregulamentação.

Dessa forma, a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais de educação revelam-se profundamente articuladas. Ambas operam no sentido de ajustar o trabalho e a formação humana às exigências do mercado, privilegiando a acumulação de capital em detrimento da dignidade e da emancipação social.

Como destacam Laval e Dardot (2016), o neoliberalismo deve ser compreendido como uma “nova razão do mundo”, que reorganiza todas as esferas da vida social segundo a lógica do mercado. Nesse contexto, o Estado assume o papel de facilitador do capital, promovendo privatizações, flexibilizações regulatórias e a mercantilização de direitos sociais, entre eles a educação. No campo educacional, essa lógica se manifesta de forma contundente, especialmente por meio da incorporação de tecnologias educacionais orientadas por critérios de eficiência, custo-benefício e controle.

Saura, Adrião e Arguelho (2024) reforçam essa análise ao evidenciar que políticas de austeridade e parcerias público-privadas tendem a favorecer interesses corporativos, aprofundando desigualdades educacionais, especialmente em contextos marcados por fortes assimetrias sociais, como o brasileiro.

Como afirmam Laval e Dardot (2016), ao transformar a educação em investimento individual, o neoliberalismo esvazia seu caráter público e coletivo, comprometendo sua função social e emancipadora.

O subfinanciamento crônico da educação pública no Brasil é resultado direto e previsível das políticas de austeridade fiscal neoliberais, que priorizam sistematicamente o ajuste econômico em claro detrimento dos direitos sociais básicos (Sguissardi, 2018, p. 76).

Nesse sentido, a instrumentalização das tecnologias educacionais sob a lógica neoliberal não é neutra. Ao priorizar a mensuração de resultados e a coleta massiva de dados, tais ferramentas podem reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos, subordinando o ensino às exigências do mercado e ampliando desigualdades no acesso e na qualidade da educação.

2.2 Capitalismo digital e seus efeitos na educação a distância

Diversos estudiosos do campo da política educacional (Saura; Adrião; Arguelho, 2024, p. 67; Araújo, 2021, p. 89) têm evidenciado o forte vínculo entre a expan-

são da educação a distância e a fase de financeirização do capital em que a educação tem se tornado importante mercado. Sob a lógica de mercado, a EaD tem sido uma estratégia de negócios do tipo “custo-benefício”, resultando em formação aligeirada, diversificada e massificada, de modo a se adequar a um público cada vez maior.

A EaD passa a operar como um dispositivo central de adequação da educação às exigências do capitalismo contemporâneo, ao articular inovação tecnológica, redução de custos e ampliação de mercados educacionais. Como destacam Saura, Adrião e Arguelho (2024), a disseminação de plataformas digitais e a crescente presença de conglomerados privados no setor educacional reforçam a financeirização da educação, convertendo processos formativos em produtos escaláveis e altamente rentáveis.

Essa dinâmica tende a favorecer modelos pedagógicos padronizados, com forte uso de conteúdos pré-formatados e avaliações automatizadas, o que limita a autonomia docente e empobrece a dimensão crítica do ensino. No caso brasileiro, esse movimento é intensificado pela atuação do Estado, que, ao mesmo tempo em que regula, fomenta a expansão da EaD, por meio de políticas públicas que privilegiam a flexibilização normativa e a ampliação de vagas, sobretudo no ensino superior e na formação profissional.

Conforme analisa Araújo (2021), essa articulação entre Estado e mercado contribui para a consolidação de um modelo educacional orientado pela lógica da eficiência e da empregabilidade, o que não implica, por si só, uma crítica à importância da inserção profissional, mas evidencia o risco de redução da educação a uma função estritamente utilitarista, em detrimento de uma concepção mais ampla que a reconheça também como direito social e bem público.

Assim, a EaD não pode ser analisada apenas como uma inovação pedagógica ou tecnológica, mas como parte constitutiva de um projeto político-econômico mais amplo, no qual a educação assume papel estratégico na reprodução das relações sociais vigentes. Inserida no contexto do capitalismo de plataforma descrito por Srnicek (2017), a EaD tende a reforçar práticas de controle, padronização e mercantilização do conhecimento, exigindo, portanto, uma leitura crítica que considere seus impactos sobre a qualidade da formação, o trabalho docente e a democratização efetiva do acesso à educação.

Essa análise é corroborada com as ideias de Antunes (2021, p. 78), a reestruturação do capital no século XXI se materializa por meio de modalidades de precarização do trabalho que afetam direta e indiretamente o corpo docente e discente, consolidando a mercantilização da vida e da educação. No caso da Educação a Distância (EaD), a precarização manifesta-se tanto nas condições de trabalho docente, marcadas pela intensificação, fragmentação das funções e desvalorização salarial, quanto na formação discente, frequentemente reduzida a processos instrucionais padronizados, mediados por plataformas digitais e algoritmos que limitam o desenvolvimento do pensamento crítico.

Como aponta Antunes (2022), a mercantilização da vida e da educação expressa-se de forma evidente na expansão da EaD: embora amplie o acesso, esse modelo tende a reproduzir desigualdades e a enfraquecer a dimensão emancipatória da educação, ao subordinar a formação às exigências da rentabilidade e do mercado.

A adoção massiva de plataformas digitais ultrapassa, assim, o campo pedagógico e assume funções de controle, monitoramento e padronização, alinhadas à lógica da maximização do lucro. Chesnais (1996) já advertia que a mundialização do capital implicaria a subordinação crescente das políticas públicas aos interesses do capital financeiro, processo no qual a educação deixa de ser concebida como direito social e passa a ser tratada como mercadoria. Nesse contexto, a EaD constitui expressão simbólica e prática dessa transformação: amplia o acesso formal, mas frequentemente precariza práticas pedagógicas e reforça modelos formativos orientados pelo mercado.

No Brasil, esse movimento assume contornos particularmente visíveis, sobretudo no ensino superior privado. A expansão da EaD tem provocado profundas alterações no trabalho docente, como a substituição de professores por tutores, a padronização de conteúdos e a perda de autonomia pedagógica.

A centralidade do professor como mediador crítico do conhecimento é progressivamente deslocada para as plataformas digitais, que passam a controlar ritmos, métodos e conteúdos, prometendo eficiência e escala, mas aprofundando a precarização da atividade docente e a redução da educação a um processo técnico e automatizado.

Essa dinâmica evidencia um processo mais amplo de mercantilização da educação, no qual a lógica do capital se sobrepõe à sua função social. Ao priorizar a

racionalização e a redução de custos, consolida-se um modelo de EaD que esvazia a dimensão crítica do processo formativo e transforma o conhecimento em produto distribuído em larga escala.

No Brasil, a expansão da Educação a Distância (EaD), especialmente no ensino superior privado, tem provocado transformações profundas no campo educacional, repercutindo diretamente sobre o trabalho docente e sobre o próprio sentido social da educação. Esse processo insere-se em uma racionalidade neoliberal orientada por princípios da gestão empresarial, que privilegiam eficiência, produtividade e redução de custos, frequentemente em detrimento da qualidade formativa e da valorização profissional (Antunes, 2021).

Gentili (2012) ensina que entre as mudanças mais significativas desse modelo destacam-se a substituição de professores por tutores, a padronização dos conteúdos e a perda progressiva da autonomia pedagógica. A centralidade do docente, enquanto mediador crítico do conhecimento, é deslocada para plataformas digitais que passam a controlar o ritmo, os métodos e os conteúdos do ensino. Embora esse modelo prometa ampliação do acesso e eficiência operacional, ele contribui para a precarização do trabalho docente e para a redução da educação a um processo técnico e automatizado, orientado por critérios mercadológicos.

Essa dinâmica revela um movimento mais amplo de mercantilização da educação, no qual a lógica do capital se sobrepõe à sua função social e emancipatória. Ao priorizar a racionalização de custos e a escalabilidade dos conteúdos, a EaD tende a transformar o conhecimento em produto e o estudante em consumidor, esvaziando a dimensão crítica do processo formativo. Nesse contexto, a educação deixa de ser concebida como prática de formação integral do sujeito e passa a ser ajustada aos imperativos da rentabilidade e da competitividade no mercado educacional.

No campo da EaD, essa subordinação se expressa na intensificação da precarização do trabalho docente, na fragmentação das atividades pedagógicas e na padronização dos conteúdos. Antunes (2021) destaca que o avanço das tecnologias digitais, longe de ser neutro, integra um processo mais amplo de intensificação da exploração do trabalho, produzindo o que o autor denomina “analfabetismo digital crítico”: forma-se um contingente de sujeitos tecnicamente habilitados, porém com limitada capacidade de análise crítica, reflexão social e engajamento político.

Assim, a massificação da EaD não é, por si só, sinônimo de democratização ou emancipação. Quando orientada exclusivamente pela lógica do mercado, ela tende a reforçar desigualdades, fragilizar a função social da educação e reduzir o processo educativo à reprodução de competências instrumentais. A promessa de inclusão e modernização, nesse caso, oculta a subordinação da formação humana às demandas imediatas do capital.

Esta realidade exige uma reflexão profunda sobre os rumos da educação na sociedade digital. Como adverte Frigotto (2010b, p. 190):

A EaD mercantilizada representa a negação do projeto educacional emancipador construído ao longo de séculos de lutas sociais. Onde deveria haver mediação pedagógica, há controle algorítmico; onde deveria haver construção coletiva do conhecimento, há pacotes padronizados; onde deveria haver valorização profissional, há precarização extrema.

A superação do quadro contemporâneo da Educação a Distância (EaD), marcado pelo avanço do capitalismo digital e pela mercantilização do conhecimento, demanda mais do que simples ajustes regulatórios. Exige uma redefinição radical do lugar da educação na sociedade, resgatando-a como direito social inalienável, e não como mercadoria subordinada às dinâmicas do mercado.

Essa redefinição pressupõe reconhecer a educação como instrumento de formação integral do sujeito, capaz de promover pensamento crítico, consciência cidadã e participação ativa na vida social. Para isso, torna-se indispensável a formulação de políticas públicas que assegurem condições materiais adequadas de aprendizagem, valorização e autonomia do trabalho docente, bem como práticas pedagógicas emancipadoras que confrontem a lógica produtivista que atualmente orienta grande parte da EaD.

No contexto do capitalismo digital, as plataformas educacionais não operam apenas como mediadoras técnicas do ensino, mas como mecanismos de controle e regulamentação indireta das práticas pedagógicas. Conforme analisa Srnicek (2017), esse modelo subordina processos sociais e educativos aos imperativos de eficiência, padronização e rentabilidade, limitando a autonomia docente e reduzindo o conhecimento a um produto escalável.

Essa racionalidade incide diretamente sobre o trabalho docente. A padronização algorítmica dos conteúdos, a fragmentação das atividades pedagógicas e a

substituição de professores por tutores configuram um cenário de precarização que esvazia a dimensão intelectual e crítica da docência.

A precarização do trabalho docente na EaD não se limita às condições contratuais ou salariais, mas atinge o próprio sentido da prática pedagógica. O professor passa a atuar sob intenso controle das plataformas digitais, com jornadas ampliadas, monitoramento constante e redução da autonomia pedagógica. Trata-se de um modelo em que a suposta flexibilidade encobre novas formas de exploração do trabalho, convertendo o docente em mero executor de conteúdos previamente definidos.

Esse processo insere-se em um movimento mais amplo de mercantilização da educação, já identificado por Chesnais (1996), ao analisar a subordinação dos bens sociais à lógica da rentabilidade no contexto da mundialização do capital. A educação, historicamente concebida como direito social e instrumento de emancipação, passa a ser reorganizada segundo critérios empresariais, nos quais prevalecem a redução de custos, a padronização dos processos e a maximização do lucro.

Essa realidade se materializa de forma concreta nos dados apresentados por Silva e Oliveira (2022, p. 145) em uma pesquisa nacional com 2.345 docentes da EaD:

79% dos entrevistados relatam trabalhar em média 12 horas diárias para cumprir as demandas das plataformas digitais; 68% afirmam sofrer pressão constante para reduzir o tempo de interação com cada aluno; e 92% declararam que os sistemas de monitoramento automatizado geram ansiedade e esgotamento profissional. Como relatou uma das professoras entrevistadas: 'Preciso planejar cada minuto do meu dia como numa linha de montagem. Se paro cinco minutos para respirar ou pensar com mais calma sobre uma resposta, meu índice de produtividade cai e recebo alertas automáticos da coordenação.'

Esses dados evidenciam que, longe de representar mera inovação pedagógica ou democratização do ensino, a EaD estruturada sob plataformas digitais consolida mecanismos de exploração laboral e intensificação do controle sobre o trabalho docente. O monitoramento constante, aliado à padronização algorítmica de conteúdos, transforma a docência em atividade rigorosamente mensurada, minando a autonomia pedagógica e comprometendo a dimensão crítica e emancipatória da educação.

Essa análise revela que a precarização docente na EaD não é um acidente de percurso, mas elemento estrutural de um modelo educacional que prioriza o lucro sobre a formação. Como conclui Antunes (2021, p. 185):

A batalha pela dignidade do trabalho docente na educação a distância é, em última instância, a batalha pelo próprio sentido da educação em nossa sociedade - será ela instrumento de emancipação humana ou mais um ramo do negócio da aprendizagem automatizada?

A resposta a essa questão definirá não apenas o futuro da Educação a Distância (EaD), mas o próprio lugar da educação como projeto civilizatório. A precarização do trabalho docente na EaD constitui um fenômeno complexo, indissociável das transformações estruturais do mundo do trabalho na era digital. Trata-se de um processo que não pode ser compreendido isoladamente, mas como parte da reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo, marcada pela financeirização, pela acumulação flexível e pela submissão da educação à lógica mercantil.

A contradição entre o discurso da democratização do acesso por meio da EaD e a intensificação da exploração docente revela o que Antunes (2022) define como a nova morfologia do trabalho no capitalismo plataformizado. Nesse contexto, o trabalho educativo passa a ser reorganizado segundo métricas de desempenho, metas quantitativas e sistemas algorítmicos de controle, que redefinem profundamente a natureza da atividade docente.

O núcleo dessa transformação reside no processo de dataficação do trabalho educativo. Conforme analisa Zuboff (2020, p. 315), as plataformas digitais convertem gestos pedagógicos qualitativos em dados mensuráveis, transformando a experiência educativa em fluxo de informações e o processo de aprendizagem em produto escalável. Na EaD, essa lógica se expressa de forma particularmente intensa nos sistemas de monitoramento em tempo real, que contabilizam cada minuto de trabalho, classificam interações e sinalizam automaticamente qualquer desvio dos padrões estabelecidos.

Os dados empíricos confirmam a gravidade desse cenário. A Pesquisa Nacional sobre Trabalho Docente na EaD (2023) revelou que 87% dos professores atuam sob regimes de metas quantitativas exaustivas, com exigências rígidas de tempo de resposta, número mínimo de interações semanais e elevada produtividade na correção de atividades. Relatórios automatizados de desempenho, baseados em sistemas de ranqueamento, passaram a regular diretamente a permanência dos docentes nas instituições, aprofundando a insegurança laboral e o controle sobre o trabalho.

Essa dinâmica se insere no processo mais amplo de financeirização da educação superior. Chesnais (2018) demonstra que os grandes conglomerados educacionais operam segundo lógicas empresariais de extração de valor, combinando padronização extrema dos processos pedagógicos com monitoramento algorítmico intensivo.

O crescimento acelerado das matrículas na EaD, acompanhado da redução do investimento por aluno evidencia que a expansão do setor ocorre à custa da precarização do trabalho docente e do empobrecimento das condições formativas (Brasil, 2023).

A chamada uberização do trabalho docente manifesta-se de forma aguda nos contratos por produção predominantes na EaD. Pesquisas recentes indicam que a maioria dos professores atua como pessoa jurídica, com remuneração significativamente inferior ao piso da categoria e jornadas semanais extensas, frequentemente incluindo fins de semana. A lógica da flexibilidade, nesse contexto, mascara a intensificação do trabalho, a instabilidade contratual e a transferência integral dos riscos ao trabalhador.

Os impactos desse modelo sobre a qualidade educacional são evidentes. Estudos longitudinais apontam taxas elevadas de evasão, dificuldades de acompanhamento pedagógico e percepção generalizada, por parte dos estudantes, de insuficiência no suporte recebido. A sobrecarga docente compromete a possibilidade de orientação personalizada, reduz a mediação pedagógica a respostas padronizadas e esvazia a dimensão formativa do processo educativo.

Como observa Antunes (2021, p. 137), a expansão do ensino remoto e da EaD não representou mera adaptação tecnológica, mas a consolidação de um novo paradigma de exploração laboral, no qual a suposta autonomia oculta jornadas exaustivas, vigilância constante e perda radical da autonomia pedagógica. Esse diagnóstico é corroborado por Silva e Oliveira (2022), ao demonstrarem que a maioria dos docentes da EaD enfrenta longas jornadas diárias, pressão por produtividade e elevados níveis de ansiedade associados ao controle algorítmico.

A lógica da mercantilização da educação, já apontada por Chesnais (1996), encontra no capitalismo de plataforma sua expressão mais sofisticada. Srnicek (2017) evidencia que as plataformas digitais operam não apenas como intermediárias, mas como mecanismos de controle e regulamentação indireta das práticas sociais, subordinando o trabalho educativo aos imperativos do mercado.

Nesse contexto, Santos (2011) ensina que na EaD, isso se traduz na padronização dos conteúdos, na limitação da autonomia docente e na transformação do conhecimento em mercadoria, ainda que sob a aparência de democratização do acesso.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a superação da precarização na EaD exige mais do que ajustes regulatórios pontuais. Impõe-se a construção de políticas públicas que regulem as condições de trabalho digital, estabeleçam pisos salariais adequados, limitem o número de estudantes por tutor, garantam formação tecnológica crítica e assegurem autonomia pedagógica. Somente a partir da valorização do trabalho docente será possível resgatar a função social da educação e reafirmá-la como bem público e direito social inalienável.

Assim, torna-se urgente compreender a Educação a Distância não apenas como ferramenta tecnológica, mas como espaço potencial de formação crítica e emancipatória. Isso implica romper com a lógica instrumental que reduz o ensino à transmissão de competências operacionais e reafirmar a centralidade do trabalho docente, da autonomia pedagógica e do compromisso social da educação.

A EaD, quando estruturada exclusivamente em função das exigências do mercado, corre o risco de se transformar em um mecanismo de certificação em massa, esvaziado de sentido formativo. Ao contrário, sua resignificação exige práticas pedagógicas reflexivas, capazes de fomentar a análise crítica da realidade, o engajamento político e a construção de uma cidadania ativa.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A Educação a Distância (EaD) tornou-se, nas últimas décadas, uma das modalidades de ensino mais dinâmicas e estratégicas no cenário educacional brasileiro. Sua importância deriva não apenas do avanço tecnológico que possibilitou novas formas de interação, mas também da necessidade de ampliar o acesso à educação formal em um país marcado por grandes desigualdades regionais e limitações estruturais.

Nesse contexto, a EaD surge como alternativa para ampliar o alcance das oportunidades educacionais, possibilitando que públicos historicamente excluídos do ensino presencial tradicional, seja por questões geográficas, econômicas ou pela incompatibilidade entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares, possam ingressar em processos formais de escolarização. Contudo, essa expansão não garante, por si só, a efetiva inclusão, já que o acesso depende de condições materiais e digitais que ainda não estão igualmente distribuídas em todo o território nacional.

Esta seção tem como objetivo discutir a Educação a Distância (EaD) no Brasil, destacando seu processo de desenvolvimento e consolidação no cenário educacional do país. Inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização histórica da EaD, evidenciando como essa modalidade foi se estruturando ao longo do tempo e ampliando seu alcance educacional. Em seguida, aborda-se o processo de regulamentação da EaD no Brasil, analisando os principais marcos legais e normativos que orientam sua organização e funcionamento no sistema educacional brasileiro.

3.1 Breve histórico da EaD no Brasil

A Educação a Distância (EaD) no Brasil vem se constituindo desde o início do século XX, muito antes do advento da internet e das tecnologias digitais contemporâneas. Seu formato inicial esteve associado ao ensino por correspondência, utilizado como estratégia de qualificação profissional e ampliação do acesso à educação em um país marcado por grandes extensões territoriais e profundas desigualdades regionais.

Conforme destacam Hermida e Bonfim (2006, p. 167), “a educação a distância não é sinônimo de tecnologia”, uma vez que, em seus primórdios, apoiava-se em “meios rudimentares como livros, apostilas e comunicação postal”. Essa afirmação

permite compreender que a EaD não se define exclusivamente pelo uso de recursos tecnológicos sofisticados, mas pela separação espacial entre professor e estudante e pela mediação de diferentes suportes comunicacionais ao longo do tempo.

A partir da década de 1930, com a popularização do rádio no Brasil, novas possibilidades educativas foram incorporadas à EaD. Surgiram, então, iniciativas de radiodifusão educativa que buscavam utilizar esse meio como instrumento pedagógico e de difusão cultural. Um exemplo emblemático foi a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada por Roquette-Pinto, posteriormente doada ao governo federal, com o objetivo de promover a disseminação do conhecimento científico e cultural. Segundo Silva, Rassi e Pahim (2024, p. 45), essa experiência foi pioneira na “difusão de cultura básica por meio do rádio”, inaugurando uma importante fase da educação mediada por tecnologias de comunicação de massa no país.

Na sequência, o rádio passou a ser amplamente explorado em projetos governamentais e institucionais voltados à educação básica e à formação de professores, especialmente em regiões de difícil acesso. De acordo com registros da Secretaria de Educação a Distância, esse meio foi incorporado como estratégia de ampliação do acesso ao conhecimento, consolidando-se como ferramenta relevante na trajetória histórica da EaD no Brasil (Brasil, s.d.). Assim, observa-se que, desde suas origens, a Educação a Distância esteve associada a iniciativas que buscavam enfrentar limitações estruturais do sistema educacional brasileiro, articulando educação, comunicação e políticas públicas.

O primeiro modelo de EaD adotado no Brasil foi o ensino por correspondência. Inspirado nas experiências europeias e norte-americanas do século XIX. Como Lima, (2022, p. 15), destaca:

o ensino por correspondência chegou ao Brasil como uma estratégia de qualificação profissional voltada principalmente para os setores técnicos, atendendo a uma demanda crescente por formação em um país em industrialização.

Um marco importante foi a criação do Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941 em São Paulo, que oferecia cursos de qualificação profissional e formação básica por meio de apostilas enviadas pelos Correios. Essa iniciativa possibilitou que milhares de brasileiros, especialmente os trabalhadores da classe operária, tivessem

acesso a cursos como desenho técnico, datilografia, eletrônica, rádio e contabilidade.

Apesar da limitação tecnológica, esse modelo inicial já antecipava uma das principais características da EaD: a flexibilidade de tempo e espaço para o aprendizado. Conforme Alves, (2006, p. 32), ressalta:

os alunos estudavam de forma autônoma, com base no material didático impresso, e enviavam seus exercícios para correção por correspondência. Embora rudimentar, esse sistema contribuiu significativamente para a inclusão educacional e formação profissional de muitos cidadãos em um país marcado por profundas disparidades socioeconômicas.

Embora rudimentar, esse sistema contribuiu de forma significativa para a inclusão educacional e para a formação profissional de inúmeros cidadãos em um país marcado por profundas disparidades socioeconômicas, fragilidades na infraestrutura educacional e ausência de políticas públicas efetivas e homogêneas em todo o território nacional.

O período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970 marcou uma nova etapa na história da Educação a Distância (EaD) no Brasil, impulsionada pela consolidação da televisão como meio de comunicação de massa. Nesse contexto, emergiram iniciativas mais estruturadas de ensino mediado por tecnologias, destacando-se o Telecurso, idealizado pela Fundação Padre Anchieta e posteriormente expandido em parceria com a Fundação Roberto Marinho (Mancebo et al., 2022).

O programa oferecia conteúdos voltados à educação básica e à formação profissional, com linguagem acessível e metodologia adaptada ao formato televisivo, buscando atender públicos historicamente excluídos do sistema escolar presencial.

Hermida e Bonfim (2006, p. 169) ressaltam que

o Telecurso ofertava conteúdos equivalentes ao ensino fundamental e médio por meio de videoaulas exibidas em horários fixos, sendo amplamente utilizado também por escolas como estratégia de recuperação escolar. Embora fundamentado em uma abordagem predominantemente transmissiva, esse modelo ampliou significativamente o alcance da educação formal, mantendo como eixo central a inclusão social.

De acordo com o Censo da Educação Básica, o uso de tecnologias de comunicação de massa, como a televisão, consolidou-se como estratégia relevante para a educação de jovens e adultos, sobretudo em regiões caracterizadas pela baixa oferta de escolas regulares (Brasil, 2022). Essa fase representou, portanto, uma amplia-

ção importante do conceito de EaD no Brasil, ao consolidar o uso de meios tecnológicos como instrumentos de mediação pedagógica e democratização do acesso ao conhecimento.

Entretanto, é fundamental contextualizar essas iniciativas no cenário político e econômico do período, no qual o Estado buscava expandir a oferta educacional com reduzido investimento direto. A adoção de tecnologias de massa como ferramentas pedagógicas, ainda que inovadora, também refletia uma estratégia de racionalização de recursos públicos, evitando custos relacionados à construção de escolas, contratação de professores e formação continuada docente. Tal contexto revela tensões entre os discursos de democratização do ensino e os limites impostos por políticas de austeridade e por uma gestão educacional de caráter tecnocrático.

O primeiro reconhecimento legal mais expressivo da EaD no Brasil ocorreu com o Decreto nº 80.419, de 27 de setembro de 1977, que autorizou o funcionamento de instituições que ofertavam cursos à distância, desde que regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Para Silva, Rassi e Pahim (2024, p. 82), esse decreto “pavimentou a institucionalização da EaD, notadamente no campo da formação técnica e profissionalizante”. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 redefiniu a educação como “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988, art. 205), impulsionando políticas públicas de democratização do acesso, incluindo investimentos na EaD.

Embora ainda tímido, esse marco normativo representou um passo inicial na legitimação da Educação a Distância como componente das políticas educacionais brasileiras, ao reconhecer oficialmente o ensino mediado por tecnologias como alternativa institucional ao modelo presencial tradicional.

Paralelamente a esse processo, a criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 1995, constituiu-se como marco relevante na consolidação institucional da modalidade. Segundo Souza (2019, p. 103), “a ABED emergiu como espaço privilegiado de articulação entre pesquisadores, instituições e governo, contribuindo para o desenvolvimento teórico e prático da EaD no país”.

Sua atuação foi decisiva na formulação de padrões de qualidade, na difusão de boas práticas pedagógicas e na promoção de eventos científicos, fortalecendo o debate técnico e político sobre a modalidade, especialmente no contexto de expansão impulsionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Desse modo, tanto a LDB quanto a criação da ABED devem ser compreendidas não apenas como medidas administrativas, mas como expressões de um momento histórico em que a educação passou a ser atravessada por novas lógicas de gestão, regulação e controle, em consonância com os paradigmas neoliberais e com o avanço da digitalização das práticas pedagógicas.

A criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1996, vinculada ao Ministério da Educação, representou um marco institucional decisivo para o avanço da modalidade no Brasil. Conforme apontado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 1995), a SEED passou a coordenar programas estratégicos, como o Proformação, voltado à qualificação de professores em regiões remotas por meio da EaD. Alves (2011, p. 40) destaca que “o MEC, por meio da SEED, passou a atuar como agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem”, consolidando a EaD como estratégia central para a formação docente em larga escala.

A SEED assumiu a coordenação de políticas voltadas ao desenvolvimento de tecnologias educacionais, à produção de materiais didáticos, à formação de professores e ao fomento de projetos-piloto em Educação a Distância, fortalecendo o papel do Estado na institucionalização e expansão dessa modalidade no sistema educacional brasileiro, como aponta Sousa, (2023, p. 78):

A SEED desempenhou um papel fundamental na consolidação da EaD como política pública, embora, posteriormente, a expansão desregulada do setor privado tenha gerado tensões quanto à qualidade e à precarização do trabalho docente.

A regulamentação específica da Educação a Distância (EaD) passou a se consolidar a partir da segunda metade da década de 1990, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e a edição de decretos e pareceres que estabeleceram as bases legais e normativas para o funcionamento dessa modalidade de ensino no país.

A promulgação da LDB nº 9.394/1996 representou um marco jurídico decisivo para a institucionalização da EaD no Brasil. Ao reconhecer, em seu artigo 80, a EaD como modalidade válida para os diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996), a legislação conferiu legitimidade formal a práticas que, até então, se desenvolviam de forma dispersa e predominantemente experimental.

Nesse sentido, os pareceres e normas editados nos anos subsequentes desempenharam papel fundamental no processo de institucionalização da modalidade. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, a regulamentação inicial pavimentou o caminho para a consolidação da EaD, sobretudo no campo da formação técnica e profissionalizante, ainda que de maneira incipiente (BRASIL, 1997).

Entre 1996 e 1998, a regulamentação da Educação a Distância estabeleceu bases essenciais para o seu desenvolvimento no ensino superior brasileiro. Os decretos editados nesse período definiram diretrizes relativas à produção de materiais didáticos, aos sistemas de avaliação e aos mecanismos de interação entre professores e estudantes, superando gradualmente a fase estritamente experimental que caracterizou as experiências anteriores (ABED, 2015).

A LDB e os decretos de 1998 contribuíram para a consolidação de uma estrutura jurídica voltada à EaD, instituindo requisitos relacionados ao credenciamento institucional, à avaliação dos cursos e à produção de materiais didáticos. Apesar desses avanços, Hermida e Bonfim (2006) ressaltam que as concepções pedagógicas da EaD permaneceram fortemente marcadas por modelos transmissivos, herdados das fases históricas baseadas no material impresso e na comunicação postal.

As primeiras experiências universitárias em Educação a Distância começaram a se consolidar no final da década de 1990, em um contexto de reestruturação das políticas educacionais impulsionado pela LDB. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicam que, em 1999, já eram ofertados cursos superiores à distância no país, com predominância nas áreas de educação e administração (Brasil, 2000).

Conforme observam Alves e Silva (2018), a LDB representou um divisor de águas ao incluir a EaD no sistema educacional brasileiro, embora sua implementação efetiva ainda dependesse de regulamentação específica e de condições institucionais adequadas. Esse reconhecimento legal foi fundamental para o desenvolvimento normativo posterior, que culminou na consolidação da EaD como política pública nacional nos anos 2000.

Entretanto, a incorporação da EaD à legislação educacional deve ser compreendida no contexto mais amplo das reformas neoliberais da década de 1990, marcadas pela redefinição do papel do Estado, pela contenção dos gastos públicos e pela ampliação da participação do setor privado na oferta educacional. Nesse cenário, a EaD passou a ser associada aos discursos da eficiência, da flexibilidade e

da ampliação do acesso com menor custo, sendo impulsionada pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Apesar de representarem um avanço na diversificação das modalidades de ensino, essas experiências iniciais foram marcadas por forte experimentalismo e por limitações estruturais. Como observa Costa e Silva (2022), as iniciativas pioneiras enfrentaram desafios significativos, como resistência acadêmica, fragilidades tecnológicas e insuficiência de políticas públicas de apoio pedagógico e formativo.

O período pós-LDB foi, portanto, decisivo para a construção das bases regulatórias, institucionais e culturais que possibilitaram a expansão da EaD nas décadas seguintes. Todavia, o crescimento quantitativo observado posteriormente nem sempre foi acompanhado de um desenvolvimento qualitativo proporcional, o que suscita questionamentos acerca da efetividade da modalidade na democratização do ensino superior e na valorização do trabalho docente.

A primeira década do século XXI marcou uma fase de expansão acelerada da Educação a Distância no Brasil. Segundo Costa e Silva (2022), o período entre 2000 e 2010 consolidou a EaD como modalidade educacional estratégica, impulsionada por avanços tecnológicos e por mudanças no marco regulatório, com destaque para o Decreto nº 5.622/2005.

Esse decreto estabeleceu parâmetros mais claros para o credenciamento de instituições, a organização de polos presenciais e a garantia de padrões de qualidade equivalentes aos cursos presenciais (Brasil, 2005). Paralelamente, em 2005, foi implementado o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco na formação de professores e na redução das desigualdades regionais no acesso ao ensino superior. Dados oficiais indicam que, em seus primeiros dez anos, o programa atendeu centenas de milhares de estudantes em todo o território nacional (Brasil, 2015).

Apesar da ampliação do acesso, a EaD tornou-se uma modalidade predominantemente explorada pelo setor privado, que passou a utilizá-la como estratégia de expansão de mercado, caracterizada por baixos custos operacionais e maior rentabilidade.

Adicionalmente, a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, reforçou a centralidade das competências digitais na formação dos estudantes, ao destacar o uso pedagógico das TICs como elemento essencial da educação contemporânea (Brasil, 2017). Contudo, persistem desigualdades significativas no

acesso à infraestrutura digital, especialmente em regiões rurais e periféricas, o que compromete a efetividade da EaD (ABED, 2022).

O ano de 2020 representou um ponto de inflexão na história da Educação a Distância no Brasil. Com a pandemia de Covid-19 e a necessidade de distanciamento social, o sistema educacional foi compelido a migrar, de forma emergencial, para o ensino remoto. Segundo a ABED (2021), esse processo acelerou de maneira inédita a adoção de tecnologias educacionais, revelando simultaneamente o potencial da EaD e suas limitações estruturais, pedagógicas e sociais.

Diferentemente da EaD tradicional, regulada por leis e planejada com metodologias específicas, o que se viu durante a pandemia foi a implementação de um modelo emergencial, muitas vezes denominado como "ensino remoto emergencial" (ERE).

Conforme explica Oliveira (2021, p. 78):

O ERE consistia essencialmente na replicação do ensino presencial por meio de videoaulas, conferências ao vivo e envio de conteúdos digitais, sem necessariamente seguir os parâmetros pedagógicos e regulatórios próprios da EaD tradicional. Esta abordagem emergencial revelou-se problemática, pois ignorava as especificidades do ensino mediado por tecnologia.

Apesar de suas limitações, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) funcionou como um experimento em larga escala no sistema educacional brasileiro. Segundo dados do INEP (Brasil, 2021, p. 45), mais de 90% das instituições de ensino superior adotaram alguma forma de ensino remoto durante o auge da pandemia, o que representou, para muitas delas, um catalisador da transformação digital. Conforme observa Silva (2022, p. 112), a experiência forçada com o ensino remoto rompeu resistências históricas e evidenciou que a educação pode ocorrer para além dos espaços físicos tradicionais.

Durante esse período, registrou-se um crescimento expressivo no uso de ambientes virtuais de aprendizagem. De acordo com Costa e Silva (2022, p. 34), plataformas como Google Classroom e Moodle apresentaram aumento superior a 300% em sua utilização no Brasil entre março e dezembro de 2020. Contudo, a expansão acelerada do ensino remoto também revelou e aprofundou desigualdades históricas. O relatório da UNESCO (2021, p. 28) alerta que a falta de infraestrutura digital, a baixa conectividade e a ausência de equipamentos adequados produziram novas

formas de exclusão educacional, atingindo sobretudo estudantes de baixa renda e residentes em regiões periféricas.

Dados do Censo da Educação Básica de 2021 indicam que cerca de 4 milhões de estudantes da rede pública não conseguiram acompanhar regularmente as atividades remotas nos períodos mais críticos da pandemia (Brasil, 2021, p. 67). Esse cenário foi ainda mais grave nas regiões Norte e Nordeste, onde, conforme Souza (2022, p. 91), a combinação entre precariedade socioeconômica e limitações de conectividade tornou o acesso à educação remota inviável para uma parcela significativa dos estudantes.

Ainda assim, a experiência do ERE gerou aprendizados relevantes para o campo educacional. Almeida (2023, p. 56) destaca que muitas instituições passaram a reconhecer o potencial de modelos híbridos, capazes de articular a flexibilidade do ensino online com a riqueza das interações presenciais, desde que planejados de forma consistente.

Ao longo de sua trajetória no Brasil, a Educação a Distância tem se afirmado como instrumento estratégico de ampliação do acesso à educação. Conforme assinala a UNESCO (2021, p. 15), a EaD constitui um recurso fundamental para a redução de desigualdades educacionais em países de grande extensão territorial. Desde os cursos por correspondência até os atuais ambientes virtuais de aprendizagem, a modalidade vem se consolidando como uma alternativa relevante para mitigar desigualdades sociais, econômicas e regionais, ainda que marcada por desafios estruturais persistentes.

Conforme análise de Almeida (2022, p. 34)

A flexibilidade temporal e geográfica da EaD permitiu que populações historicamente excluídas - trabalhadores, mães, pessoas com deficiência e moradores de áreas rurais - finalmente acessassem níveis mais elevados de escolarização. Trata-se de uma verdadeira revolução no acesso ao conhecimento.

Essa característica democratizante da Educação a Distância (EaD) é amplamente reconhecida em âmbito internacional. De acordo com a UNESCO (2021, p. 28), a EaD constitui um mecanismo essencial para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Para além da ampliação do

acesso, a modalidade também impulsionou inovações pedagógicas relevantes. Segundo Oliveira (2023, p. 56), a incorporação de recursos multimídia e metodologias ativas na EaD brasileira contribuiu para tensionar e superar o modelo tradicional baseado na transmissão unidirecional do conhecimento.

A trajetória da EaD no Brasil, contudo, revela uma tensão estrutural permanente. Por um lado, conforme destaca Lima (2022, p. 34), “a modalidade representa um avanço significativo em termos de acesso, flexibilidade temporal e espacial”. Por outro, Rodrigues (2023, p. 91) alerta que “sua expansão desregulada, orientada pela lógica mercantil, compromete a qualidade da formação e ameaça a função social da educação”. Essa contradição evidencia a necessidade de políticas públicas robustas, capazes de articular expansão, qualidade e equidade, conforme enfatiza o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2023).

Desde suas formas pioneiras, a EaD antecipou características centrais que ainda a definem, como a flexibilidade e a autonomia discente. Alves (2006, p. 170) observa que a possibilidade de o estudante organizar seu próprio ritmo de estudo representou um avanço expressivo em um país marcado por grandes desigualdades territoriais. Contudo, essa autonomia inicial coexistia com limitações significativas, como a ausência de tutoria estruturada e de interações síncronas consistentes.

Com a consolidação da EaD no ensino superior privado, especialmente a partir dos anos 2000, intensificaram-se processos de mercantilização que impactaram diretamente o trabalho docente. Sousa (2023, p. 8) aponta que a fragmentação das atividades pedagógicas e o uso intensivo de materiais pré-produzidos resultaram em formas de precarização do trabalho, reduzindo a docência a frações de trabalho simples e padronizadas.

Ainda assim, a EaD mantém um papel estratégico na ampliação do acesso à educação formal. Alves (2006, p. 172) ressalta que a possibilidade de estudar em diferentes tempos e espaços é fundamental para sujeitos historicamente excluídos do ensino presencial. Essa perspectiva é corroborada por documentos institucionais da SEED e da ABED, que caracterizam a EaD como uma ferramenta relevante para a inclusão educacional em contextos de desigualdade territorial (ABED, 1995).

Entretanto, é necessário qualificar a noção de democratização. A ampliação do acesso não se traduz automaticamente em democratização plena do ensino, uma vez que persistem limitações estruturais, como a desigualdade no acesso à infraestrutura tecnológica e as disparidades socioeconômicas. Assim, a EaD deve ser com-

preendida como um instrumento importante de ampliação de oportunidades educacionais, mas insuficiente, por si só, para garantir equidade educacional.

Em síntese, a EaD no Brasil evoluiu de práticas rudimentares baseadas em correspondência e mídias de massa para uma modalidade institucionalizada e regulada. Essa trajetória combina avanços relevantes, como a ampliação do acesso, a promoção da autonomia discente e a incorporação de inovações tecnológicas, com contradições profundas, sobretudo aquelas associadas à mercantilização do ensino. Como sintetiza Alves (2009, p. 47), o campo da EaD permanece em disputa: de um lado, a promessa de ampliação do direito à educação; de outro, a lógica empresarial que converte o ensino em mercadoria.

Diante desse panorama, torna-se fundamental refletir sobre o papel da EaD em um projeto nacional de educação comprometido com a justiça social. Mais do que uma solução técnica para a escassez de vagas, a EaD deve ser pensada como espaço de reinvenção pedagógica, valorização do trabalho docente e uso crítico das tecnologias digitais. O futuro da modalidade dependerá das escolhas políticas e pedagógicas que orientarem sua consolidação, pois, como afirma Alves (2009, p. 47), a EaD pode constituir tanto um espaço de emancipação quanto de alienação, a depender do projeto de sociedade que a sustenta.

3.2 A regulamentação da EaD no Brasil

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) representou o primeiro marco legal efetivo para a institucionalização da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Ao reconhecer, em seu artigo 80, a EaD como modalidade válida para os diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996), a legislação inseriu formalmente essa prática no sistema educacional brasileiro. Tal reconhecimento ocorreu em um contexto de reformas educacionais alinhadas às transformações neoliberais dos anos 1990, marcadas pela busca por eficiência administrativa, ampliação do acesso e incorporação intensiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Nesse mesmo período, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1996, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), reforçou o papel do Estado na coordenação e regulamentação da modalidade. De acordo com documentos institucionais, a SEED tinha como objetivo assegurar a equivalência de direitos e

deveres entre estudantes da EaD e do ensino presencial, bem como estabelecer padrões mínimos de qualidade (Brasil, 2012).

A regulamentação avançou com a edição dos Decretos nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998, que estabeleceram parâmetros para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. Segundo o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1998), esses instrumentos normativos definiram exigências específicas de credenciamento e introduziram padrões iniciais de qualidade, especialmente no que se refere à formação docente e à organização institucional.

Esses decretos conferiram maior consistência jurídica à EaD e prepararam o terreno para sua expansão nos anos seguintes. A partir dos anos 2000, a regulamentação da EaD passou a articular-se de forma mais direta com a expansão do ensino superior e com as políticas de avaliação e regulação do Estado.

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861/2004, representou um passo importante nesse processo, ao estabelecer mecanismos de avaliação institucional, de cursos e do desempenho discente, aplicáveis também à EaD (Brasil, 2004). Conforme Litto e Formiga (2009), embora tenha reforçado o papel regulador do Estado, esse sistema revelou limites frente ao crescimento acelerado do setor privado, exigindo maior capacidade de fiscalização.

Um marco decisivo nesse processo foi a edição do Decreto nº 5.622/2005, que consolidou diretrizes operacionais para a oferta da EaD no país. Esse decreto definiu a modalidade como aquela em que a mediação didático-pedagógica ocorre por meio das TICs, com a obrigatoriedade de momentos presenciais, estabelecendo critérios para credenciamento institucional, produção de materiais didáticos, infraestrutura tecnológica e qualificação docente. Para Alves (2006), esse dispositivo representou um avanço ao conferir maior clareza normativa à modalidade, contribuindo para sua expansão de forma mais organizada, especialmente por meio da criação de polos presenciais em regiões interioranas.

Entretanto, como ressaltam Hermida e Bonfim (2006), o processo regulatório da EaD sempre esteve atravessado por tensões entre democratização e mercantilização. Embora os marcos legais buscassem assegurar padrões mínimos de qualidade, a lógica de mercado, sobretudo nas instituições privadas, pressionou constantemente por flexibilizações normativas que ampliassem a rentabilidade da modalidade.

Essa tendência se intensificou a partir da década de 2010, com a edição de novas diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação, entre as quais se destaca a Resolução CNE/CES nº 1/2016, que reforçou a equivalência entre cursos presenciais e a distância e a obrigatoriedade de avaliação periódica da qualidade (BRASIL, 2016). Contudo, a inflexão mais significativa ocorreu com a promulgação do Decreto nº 9.057/2017, que revogou o Decreto nº 5.622/2005 e ampliou substancialmente a flexibilidade da EaD.

O novo decreto redefiniu a EaD como uma forma organizacional do ensino, passível de aplicação em qualquer nível e modalidade, desde que observados requisitos legais mínimos (Brasil, 2017). Essa mudança ampliou a atuação das instituições privadas, reduziu a centralidade dos momentos presenciais e favoreceu a expansão de modelos híbridos e altamente padronizados. Para Hermida e Bonfim (2006), essa flexibilização representa uma nova fase da regulamentação, marcada por maior abertura normativa, mas também por riscos acentuados à qualidade educativa e às condições de trabalho docente.

Nesse sentido, Guedes (2020) adverte que a flexibilização das regras da EaD está diretamente associada à financeirização do setor educacional, contribuindo para a precarização do trabalho docente e para a intensificação de práticas pedagógicas padronizadas e desumanizadas. Sousa (2023) reforça que, sem fiscalização rigorosa por parte de órgãos como o INEP e a SERES/MEC, a EaD corre o risco de se consolidar prioritariamente como estratégia de expansão mercadológica, em detrimento de sua função formativa e social.

Assim, a trajetória normativa da Educação a Distância no Brasil revela uma tensão permanente entre regulação estatal e interesses de mercado, entre expansão quantitativa e qualidade formativa. O desafio contemporâneo consiste em garantir que o Estado atue não apenas como regulador formal, mas como agente indutor de uma EaD pública e socialmente referenciada, capaz de articular inclusão, inovação pedagógica e valorização do trabalho docente, evitando que a modalidade se reduza a um mecanismo de redução de custos e maximização de lucros no campo educacional.

A flexibilização normativa da Educação a Distância (EaD) tem favorecido a expansão da educação como mercadoria, priorizando a lógica do mercado e do lucro em detrimento da qualidade do ensino. A ampliação da carga horária a distância em cursos presenciais, associada à redução das exigências para credenciamento e

reconhecimento de cursos, impulsionou a expansão privada da modalidade e intensificou a financeirização da educação superior no Brasil (Moura; Filho, 2025).

Dessa forma, o panorama regulatório da EaD no Brasil revela uma tensão permanente entre democratização do acesso e precarização da formação. Embora o arcabouço legal seja amplo, sua implementação enfrenta limites institucionais, técnicos e pedagógicos. Para que a EaD cumpra efetivamente seu papel social, torna-se indispensável fortalecer a fiscalização, revisar os instrumentos de avaliação, investir na formação docente e assegurar que a expansão da modalidade não ocorra à custa da qualidade educativa e das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Diante desse quadro, torna-se evidente que a formação policial por meio da EaD exige um tratamento regulatório diferenciado, capaz de reconhecer as especificidades pedagógicas, éticas e operacionais dessa área. A ausência de parâmetros normativos objetivos para a definição de cargas horárias práticas presenciais, estágios supervisionados e avaliações situadas em contextos reais fragiliza a formação e amplia o risco de certificações meramente formais, dissociadas das competências exigidas para o exercício profissional.

Como observa Ristoff (2021), a generalização normativa da EaD favorece a adoção de modelos formativos padronizados, orientados pela redução de custos e pela escalabilidade, em detrimento da complexidade inerente às formações profissionais. No caso da segurança pública, essa lógica é particularmente problemática, pois a atuação policial envolve tomada de decisão em situações-limite, domínio técnico-operacional, preparo emocional e compreensão dos marcos legais e éticos que regem o uso legítimo da força.

A literatura aponta que a substituição de atividades práticas por simulações genéricas ou exercícios teóricos compromete a construção de saberes profissionais. Oliveira e Bittencourt (2023) ressaltam que a ausência de critérios objetivos para avaliação de competências práticas na EaD produz um “vazio formativo”, no qual o cumprimento formal da carga horária não se traduz em aprendizagem efetiva. Essa lacuna é agravada quando a regulação se limita a verificar documentos e plataformas, sem fiscalização presencial consistente dos polos e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Embora o Conselho Nacional de Educação tenha emitido pareceres orientadores, como os Pareceres CNE/CES nº 39/2020 e nº 210/2021, sua natureza não vinculante reduz o impacto sobre as instituições ofertantes. Conforme destaca Gue-

des (2020), a permissividade regulatória se articula à lógica de financeirização da educação, permitindo que cursos profissionalizantes sejam ofertados com estruturas mínimas, sustentados por materiais padronizados e tutorias precarizadas.

A própria Associação Brasileira de Educação a Distância reconhece esses limites ao afirmar que a expansão da EaD em áreas profissionais sensíveis exige marcos regulatórios específicos, sob pena de comprometer a legitimidade social da modalidade (ABED, 2023). Tal reconhecimento reforça a necessidade de diferenciar, no âmbito normativo, cursos de natureza predominantemente teórica daqueles que demandam vivência prática intensiva e acompanhamento presencial contínuo.

Assim, a consolidação da EaD na formação policial não pode prescindir de exigências mais rigorosas quanto à presencialidade, à supervisão prática e à avaliação das competências profissionais. Sem esses ajustes, a modalidade tende a reproduzir o paradoxo apontado por Antunes (2021): sob o discurso da democratização do acesso, amplia-se uma formação aligeirada, distante das condições reais de trabalho e das responsabilidades inerentes ao serviço público de segurança.

Conforme corrobora Guedes (2020. p.52) na crítica abaixo:

Quando a regulação permite que a formação profissional se resuma a conteúdos automatizados e interações limitadas, o que está em curso não é a democratização do acesso, mas a normalização da subformação. Isso representa, em última instância, uma política de exclusão disfarçada de inclusão.

Essa denúncia evidencia uma contradição estrutural das políticas de EaD no Brasil: a normatização da precariedade sob o discurso da flexibilização. Ao não estabelecer limites mínimos obrigatórios de investimento pedagógico, infraestrutura e acompanhamento discente, a regulação transfere às instituições privadas decisões centrais sobre a qualidade da formação, que frequentemente se orientam por modelos de baixo custo, altamente escaláveis e pedagogicamente empobrecidos.

Nesse cenário, torna-se urgente a revisão da legislação da EaD, de modo a diferenciar cursos de natureza predominantemente teórica daqueles que exigem formação prática intensiva. A formação de profissionais da segurança pública exemplifica esse dilema, pois demanda imersão presencial, treinamentos simulados, acompanhamento psicológico e avaliação contínua em contextos reais.

Apesar disso, o Decreto nº 9.057/2017 autoriza a EaD em todos os níveis e modalidades sem definir padrões mínimos de inclusão digital, qualificação docente

ou infraestrutura tecnológica. Tal lacuna normativa favorece a priorização do volume de matrículas em detrimento da qualidade. Segundo levantamento da ABED (2023), menos de 30% das instituições privadas que ofertam EaD possuem plano formal de inclusão digital efetivamente implementado.

Essa fragilidade regulatória é interpretada por Guedes (2020, p. 159) como um mecanismo de legitimação da desigualdade, ao afirmar que a expansão da EaD, quando desprovida de critérios éticos e pedagógicos sólidos, converte-se em estratégia seletiva de exclusão social. Em consonância com essa crítica, Costa e Silva (2022) propõem a criação de um Índice Nacional de Qualidade da EaD (INQEAD), com indicadores públicos de aprendizagem, evasão, tutoria, infraestrutura e inserção profissional, sob responsabilidade do INEP.

Outro ponto crítico refere-se à formação docente. Embora a legislação exija corpo docente qualificado, não há definição clara de competências específicas para atuação na EaD. Essa omissão permite a alocação de profissionais sem formação em mediação tecnológica ou metodologias ativas, comprometendo o processo educativo. Para Pacheco (2023), ignorar essas especificidades equivale a esvaziar o papel da docência no ambiente virtual.

A tensão entre setor público e setor privado atravessa toda a política de EaD. Enquanto o discurso oficial enfatiza a democratização do acesso, grandes grupos educacionais concentram parcela expressiva das matrículas e exercem influência sobre a flexibilização normativa. Segundo Silva (2019, p. 87), a pressão mercadológica se expressa na terceirização de serviços essenciais, enfraquecendo a instituição acadêmica como espaço formativo.

Ao mesmo tempo, os órgãos reguladores enfrentam limitações estruturais. O próprio INEP reconhece que seus instrumentos avaliativos são insuficientes para acompanhar a expansão acelerada da EaD (Brasil, 2023). Esse descompasso entre crescimento e capacidade regulatória compromete a fiscalização e favorece práticas de baixa qualidade.

Como conclui Antunes (2021, p. 215), sem freios regulatórios e investimento público consistente, a EaD transforma-se em um dispositivo de mercantilização do ensino, reproduzindo desigualdades sob a aparência de democratização. O desafio, portanto, não é ampliar a EaD a qualquer custo, mas assegurar que sua expansão esteja subordinada à qualidade, à equidade e à função social da educação.

A comparação com experiências internacionais evidencia caminhos consistentes para o fortalecimento do marco regulatório da Educação a Distância no Brasil. Na Espanha, a Lei Orgânica de Universidades estabelece critérios rigorosos para a oferta de cursos a distância, exigindo infraestrutura física mínima, supervisão presencial periódica e indicadores padronizados de aprendizagem. Como observa Morales (2022, p. 112), a EaD é concebida como modalidade complementar, vinculada à prática e à avaliação presencial, o que assegura padrões acadêmicos equivalentes aos cursos presenciais. Esse modelo contrasta com a regulamentação brasileira, especialmente após o Decreto nº 9.057/2017, que ampliou a EaD sem impor exigências estruturais comparáveis.

No Canadá, particularmente na província de Ontário, a EaD é regulada por agências independentes que realizam auditorias periódicas em currículos, infraestrutura tecnológica e suporte ao estudante. Os relatórios são públicos e classificam os cursos por modalidade, com exigências diferenciadas de tutoria, avaliação e práticas pedagógicas, promovendo transparência e permitindo escolhas mais informadas por parte dos estudantes (OUCQA, 2021).

A Inglaterra adota um modelo semelhante por meio da Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), responsável por avaliações externas com visitas in loco, entrevistas e monitoramento da atividade docente. Segundo Johnson e Clark (2023), esse sistema evita que a EaD se reduza a um arranjo meramente tecnológico, assegurando densidade pedagógica e valorização do trabalho docente.

Essas experiências internacionais oferecem subsídios importantes para o contexto brasileiro. A criação de um índice nacional de qualidade da EaD, conforme proposto por Costa e Silva (2022), associada à realização de auditorias regulares, poderia garantir padrões mínimos de infraestrutura, tutoria e atividades práticas. Além disso, a formalização de categorias distintas, cursos presenciais, híbridos e totalmente a distância, permitiria critérios regulatórios específicos, alinhados às exigências pedagógicas de cada modalidade.

No caso dos cursos técnicos e profissionais, especialmente os voltados à formação policial, a adoção de carga presencial obrigatória mostra-se indispensável. A ABED (2023) ressalta que formações com forte componente prático não devem ser ofertadas integralmente a distância, sob pena de comprometer a qualidade e a responsabilidade social da educação.

Nesse sentido, o INEP poderia assumir papel semelhante ao da QAA inglesa, combinando avaliações remotas e visitas presenciais aos polos, de modo a verificar a coerência entre o projeto pedagógico e a prática institucional. Tal medida exigiria investimentos e reorganização institucional, mas contribuiria para reduzir o atual descompasso entre a regulação formal e a realidade da EaD no Brasil, além de permitir ajustes normativos sensíveis às desigualdades regionais (Moura; Magalhães, 2025).

3.3 A expansão e as condições da oferta da EaD no Brasil

A educação a distância (EaD) no Brasil consolidou-se, ao longo do século XXI, como uma das modalidades de ensino de maior expansão, impulsionada pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação, pela crescente demanda por formação superior e por políticas públicas que regulamentaram e incentivaram sua oferta.

Para ampliar a discussão acerca da expansão e das condições da Educação a Distância (EaD) no Brasil no século XXI, é fundamental incorporar análises que problematizem a relação entre tecnologia, políticas públicas e transformação institucional, superando leituras meramente economicistas ou celebratórias da inovação tecnológica.

A partir dos anos 2000, a EaD deixou de ocupar um papel periférico e passou a integrar de forma estratégica o sistema educacional brasileiro, especialmente no setor privado, respondendo tanto a demandas sociais quanto a interesses mercadológicos.

Esse processo de expansão não se limitou ao crescimento quantitativo de cursos, instituições e matrículas, mas produziu impactos significativos sobre a qualidade do ensino, a organização do trabalho docente e o papel regulador do Estado. Lima (2020) destaca que a ampliação da EaD está fortemente associada à mercantilização da educação superior, na medida em que a modalidade permite redução de custos operacionais e ampliação das margens de lucro das instituições privadas. Nesse contexto, a racionalidade econômica tende a se sobrepor à lógica pedagógica, transformando o estudante em consumidor e o conhecimento em mercadoria (Santos, 2010).

Paralelamente, a EaD tem sido apresentada como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior. O relatório da ABED (2011) reconhece que a modalidade possibilitou a inserção de estudantes residentes em regiões afastadas dos grandes centros urbanos, configurando-se como alternativa à exclusão educacional histórica. Contudo, o mesmo documento aponta entraves persistentes, como elevados índices de evasão, insuficiência de suporte tecnológico e fragilidades na mediação pedagógica.

A expansão da EaD também provocou profundas transformações na organização do trabalho educacional. Lima (2020) analisa que, especialmente no setor privado, observa-se a precarização dos vínculos docentes, a fragmentação das atividades pedagógicas e o uso intensivo de tutores com baixa remuneração e alta carga de trabalho. Essa divisão técnica do trabalho, na qual o docente-conteudista se distancia da mediação direta com os estudantes, compromete a autonomia docente e empobrece o processo formativo.

A tabela 1, abaixo está o panorama geral desse crescimento em matrículas totais em EaD, participação do setor privados e dos polos ativos.

Tabela 1. Indicadores de Expansão da EaD no Brasil (Série Histórica)

Ano	Matrículas/ Totais em EaD	Participação do Setor Privado (%)	Polos Ativos (Estimativa)
2004	59.611	84,2%	380
2009	838.125	89,8%	2.450
2014	1.341.842	91,1%	4.120
2019	2.450.280	93,7%	15.300
2023	4.352.190	95,2%	42.600

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

EaD passou de uma modalidade residual para o principal motor do ensino superior brasileiro. Em 2004, o país registrava apenas 59.611 matrículas, saltando para 4,35 milhões em 2023. Um marco histórico ocorreu no biênio 2020-2021, sob influência da pandemia, quando, pela primeira vez, o número de ingressantes em cursos a distância superou o volume de novos alunos em cursos presenciais.

Os dados estatísticos do Censo da Educação Superior demonstram a dimensão que essa modalidade alcançou no Brasil. De acordo com informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o país registrou, em 2023, aproximadamente 9,9 milhões de matrículas na educação superior, considerando instituições públicas e privadas. Desse total, cerca de 4,9 milhões correspondem a cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância, evidenciando que praticamente metade dos estudantes do ensino superior brasileiro está matriculada em cursos EaD (Brasil, 2024).

Outro dado relevante refere-se à oferta de vagas no ensino superior. As estatísticas do INEP indicam que a maior parte das vagas disponíveis no país está concentrada na modalidade a distância. Em 2023, aproximadamente 77% das vagas ofertadas na graduação estavam na EaD, enquanto cerca de 23% correspondiam a cursos presenciais (Brasil, 2024). Esse cenário demonstra uma mudança significativa na estrutura da educação superior brasileira, na qual a EaD assume papel central na expansão do acesso ao ensino universitário.

Diante desse crescimento expressivo, a regulamentação da Educação a Distância torna-se fundamental para orientar sua organização e funcionamento, bem como para garantir parâmetros mínimos de qualidade acadêmica. Assim, as políticas regulatórias e os mecanismos de avaliação desenvolvidos pelo Ministério da Educação e pelo INEP buscam acompanhar a expansão da modalidade, procurando equilibrar a ampliação do acesso à educação superior com a necessidade de assegurar padrões institucionais e pedagógicos adequados.

Santos (2010) reforça que a democratização do acesso, embora necessária, torna-se contraditória quando não é acompanhada de investimentos consistentes em qualidade, infraestrutura e valorização profissional. A padronização excessiva dos conteúdos, a fragilidade das interações pedagógicas e a centralidade da lógica empresarial limitam o potencial emancipador da EaD e enfraquecem sua função social.

Dessa forma, a análise da EaD no Brasil no século XXI exige uma abordagem crítica que reconheça seus avanços em termos de acesso e flexibilidade, mas que também evidencie seus limites estruturais, pedagógicos e políticos. Repensar o modelo de expansão da modalidade implica fortalecer a regulação pública, valorizar o trabalho docente e garantir condições efetivas para uma aprendizagem significativa, superando a centralidade dos interesses mercadológicos em favor de uma educação de qualidade e socialmente comprometida.

Lima (2020, p. 122) afirma que:

A expansão da EaD no Brasil não pode ser compreendida apenas como uma conquista do ponto de vista do acesso. Ela deve ser vista como parte de uma reestruturação do capital na educação, onde a busca pelo lucro se sobrepõe à função social da universidade. A lógica da produtividade, da escalabilidade e da rentabilidade tem prevalecido sobre o compromisso com a formação crítica e emancipadora.

Essa afirmação possibilita refletir sobre os limites estruturais da EaD enquanto modalidade educacional potencialmente emancipadora. Embora desempenhe papel relevante na ampliação do acesso à educação, sua efetividade está diretamente condicionada ao compromisso institucional com a qualidade do ensino e à valorização dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, o debate sobre a EaD no Brasil não pode restringir-se à expansão numérica de cursos e matrículas. Torna-se imprescindível problematizar o modelo pedagógico adotado, as condições de trabalho docente, os mecanismos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, bem como o papel do Estado na regulação e no financiamento da modalidade.

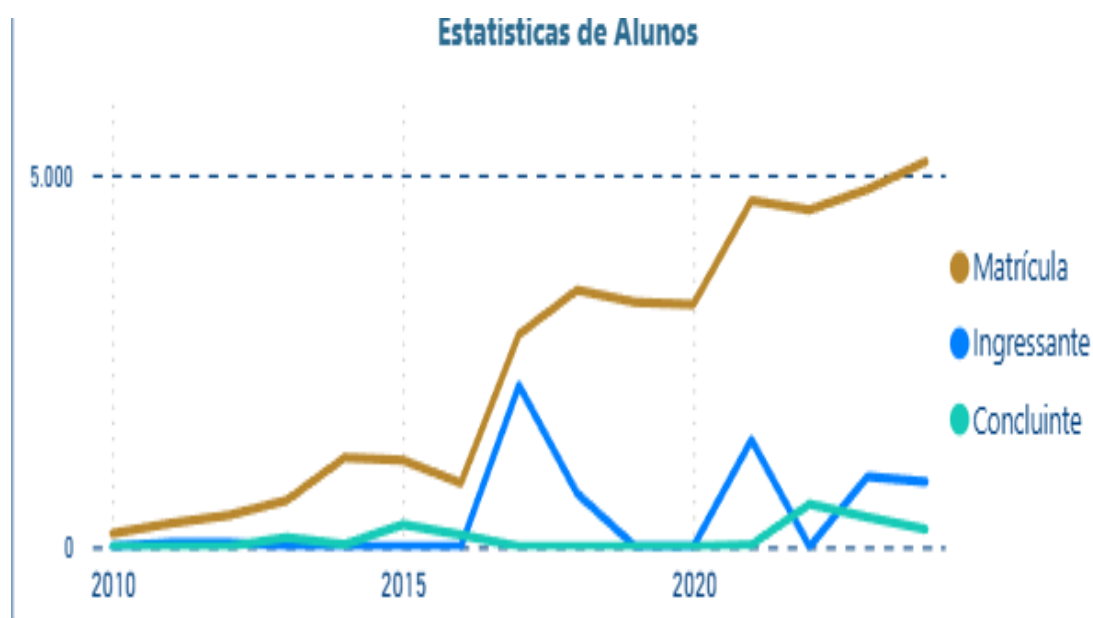
GRÁFICO 1. SÉRIE HISTÓRICA E O NÚMERO DE DOCENTES



Fonte: Painel Estatístico – Censo da Educação Superior

Outro aspecto relevante na análise da EaD no século XXI refere-se ao perfil dos estudantes que recorrem a essa forma de ensino. De acordo com a ABED (2011), a maioria dos matriculados em cursos à distância é composta por trabalhadores que buscam conciliar os estudos com atividades profissionais e responsabilidades familiares. Tal característica reforça o caráter inclusivo da modalidade, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de propostas pedagógicas flexíveis, centradas no estudante e sensíveis às suas condições objetivas de vida.

GRÁFICO 2. Estatísticas com os alunos matriculados, ingressantes e concluintes.



Fonte: INEP– Censo da Educação Superior

Entretanto, a flexibilidade inerente à EaD não deve ser confundida com fragilização das condições de ensino. Santos (2010) alerta que a ausência de encontros presenciais frequentes não pode resultar em abandono pedagógico, defendendo que a mediação tecnológica deve ser acompanhada de estratégias que promovam interação, acompanhamento sistemático e engajamento discente.

Nesse mesmo horizonte, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) enfatiza a centralidade da formação continuada dos profissionais que atuam na modalidade. Segundo documento oficial, a qualidade da EaD depende diretamente do investimento permanente na capacitação pedagógica e tecnológica de professores e tutores, garantindo-lhes autonomia e valorização profissional (Brasil, 2012).

O avanço tecnológico redesenhou práticas pedagógicas e experiências de aprendizagem. Santos e Silva (2018) sinalizam que a EaD reflete as dinâmicas do capitalismo cognitivo, voltadas à circulação da informação e ao trabalho imaterial. Ferramentas como realidade aumentada e gamificação podem promover engajamento, embora sua implementação seja desigual

A EaD também se relaciona com políticas de inclusão; ainda assim, barreiras socioeconômicas, como acesso à internet e equipamentos adequados, limitam seu potencial inclusivo, como aponta Cunha (2017, p. 89). Regulamentação e infraestrutura continuam sendo desafios centrais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e normativas como a Portaria MEC nº 2.117/2019 ampliaram a possibilidade de oferta a distância, mas exigem atualização constante frente ao rápido crescimento da demanda.

Todavia, como evidenciam as análises de Lima (2020), essa diretriz nem sempre se concretiza nas práticas institucionais, que frequentemente priorizam a expansão quantitativa em detrimento da formação docente e da infraestrutura educacional necessária à qualidade do ensino.

A lógica do mercado, predominante em instituições privadas com fins lucrativos, orienta uma gestão baseada na eficiência e na redução de custos. Para Lima (2020, p. 118), “as instituições tendem a operar com estruturas enxutas, alto número de estudantes por tutor e plataformas digitais padronizadas, o que compromete a singularidade do processo educativo”. Essa situação evidencia a tensão entre uma lógica empresarial e os princípios pedagógicos da educação crítica.

Superar essas tensões exige políticas públicas que assegurem acompanhamento e avaliação contínua dos cursos de Educação a Distância (EaD), com foco na qualidade e na aprendizagem dos estudantes. Para a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2011), “a consolidação da EaD no Brasil deve se dar com base em indicadores de qualidade, considerando a diversidade regional, o perfil dos estudantes e a valorização do trabalho dos profissionais envolvidos na mediação pedagógica.”

Pensar a EaD no século XXI requer articular acesso, permanência e qualidade. A expansão quantitativa, por si só, não garante o papel formador da educação superior; é necessário assegurar a formação de cidadãos críticos, éticos e preparados para os desafios contemporâneos.

No Brasil, a consolidação da EaD está fortemente vinculada à expansão do setor privado. Essa expansão tem sido alvo de críticas quanto à qualidade da formação, especialmente devido à lógica mercantil que passou a orientar muitas instituições privadas.

Como observa Vieira (2020, p. 47), “a EaD passou a ocupar lugar central nas estratégias de ampliação de matrículas, sendo muitas vezes tratada como produto, com ênfase na racionalização dos custos e na padronização dos conteúdos.” Tal lógica empresarial tem implicado na precarização das condições de trabalho docente, na redução das interações pedagógicas e na fragilização da autonomia didática.

Uma pesquisa conduzida por Guedes (2020, p. 85) indica que muitas instituições privadas adotaram modelos massivos de EaD em que “o tutor é transformado em ‘operador de plataformas, com tempo cronometrado e remuneração por número de turmas’”, evidenciando a reconfiguração do trabalho docente nesse contexto.

As implicações desse cenário rebatem diretamente na qualidade da formação ofertada, uma vez que a mercantilização e a robotização do trabalho docente convertem o processo educativo em uma linha de montagem fordista. Ao reduzir o papel do tutor a um mero gerenciador de fluxos virtuais, esvazia-se a dimensão crítico-reflexiva do ensino, substituindo a mediação pedagógica qualificada por interações burocráticas e superficiais. O resultado imediato dessa lógica racionalista é o empobrecimento do debate conceitual, a robotização do aprendizado e a transferência de toda a responsabilidade do sucesso educacional para o estudante, comprometendo a densidade intelectual necessária para a compreensão e a intervenção em fenômenos sociais complexos.

Tais condições exigem um debate sobre a função social da EaD: enquanto democratiza o acesso ao ensino superior, pode consolidar um sistema dual, no qual estudantes populares têm acesso a formações de menor qualidade. Sobre isso, Alonso (2010, p. 13) alertam que “a expansão da EaD não pode significar a redução da qualidade, mas deve estar comprometida com a inclusão efetiva, com equidade e justiça educacional.”

A padronização de conteúdos, embora vise à economia de escala, limita a capacidade crítica e formativa dos estudantes. Cunha et al. (2010, p. 150) destacam que “o risco da industrialização da EAD é tratar os sujeitos da aprendizagem como consumidores de pacotes didáticos, anulando a interação, a criatividade e a construção coletiva do saber.”

O desafio da EaD no Brasil, portanto, vai além da expansão numérica: ele exige reflexão profunda sobre qualidade, justiça educacional, valorização profissional e responsabilidade social das instituições. Políticas públicas que garantam parâmetros mínimos de qualidade e fiscalização eficaz são imprescindíveis para que a EaD cumpra um papel verdadeiramente formador e inclusivo.

A multiplicação de polos e a diversificação dos cursos evidenciam não apenas crescimento quantitativo, mas implicações estruturais importantes. Santos (2012, p. 78) observa que “a expansão da EaD no Brasil atende, sobretudo, à lógica da mercantilização do ensino, alicerçada na flexibilização das relações de trabalho e no enxugamento das estruturas educacionais presenciais.” Isso se reflete em disparidades de infraestrutura, formação docente e suporte pedagógico.

Dados da ABED (2009) mostram que, apesar do avanço nas matrículas, ainda há fragilidades nas metodologias interativas e nos sistemas de avaliação. Muitos cursos priorizam escala em detrimento da profundidade pedagógica, com plataformas sofisticadas, mas sem formação continuada de tutores.

O avanço tecnológico redesenhou práticas pedagógicas e experiências de aprendizagem. Santos e Silva (2018) sinalizam que a EaD reflete as dinâmicas do capitalismo cognitivo, voltadas à circulação da informação e ao trabalho imaterial. Ferramentas como realidade aumentada e gamificação podem promover engajamento, embora sua implementação seja desigual.

Regulamentação e infraestrutura continuam sendo desafios centrais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e normativas como a Portaria MEC nº 2.117/2019 ampliaram a possibilidade de oferta a distância, mas exigem atualização constante frente ao rápido crescimento da demanda.

Nesse sentido, Belloni (2019) destaca que a EaD não pode ser compreendida apenas como modalidade técnica de ensino, mas como fenômeno educacional inserido em processos sociais mais amplos. A mediação tecnológica exige reorganização das práticas pedagógicas, redefinição de tempos e espaços de aprendizagem e, sobretudo, formação específica dos profissionais envolvidos. A simples transposição de conteúdos do modelo presencial para ambientes virtuais tende a produzir empobrecimento didático, caso não haja planejamento pedagógico adequado e compreensão das especificidades comunicacionais da modalidade.

Também Moran (2015c) argumenta que a integração entre ensino presencial e a distância aponta para modelos híbridos, nos quais a centralidade do processo

formativo desloca-se da transmissão de conteúdo para a aprendizagem ativa. A EaD pode favorecer autonomia, protagonismo discente e personalização do percurso formativo, desde que esteja articulada a metodologias participativas e a sistemas de acompanhamento efetivos. Essa perspectiva amplia o debate ao reconhecer o potencial inovador da modalidade, sem desconsiderar suas limitações estruturais.

Do ponto de vista das políticas públicas, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, representou marco relevante na institucionalização da EaD pública. Conforme analisam Dourado e Oliveira (2011), a UAB buscou articular expansão do acesso com interiorização da educação superior, especialmente por meio das universidades federais. Tal iniciativa evidenciou que a EaD não é necessariamente sinônimo de precarização ou mercantilização, podendo constituir estratégia de política pública voltada à inclusão regional e à formação de professores da educação básica. Contudo, a sustentabilidade do sistema depende de financiamento contínuo, infraestrutura adequada e valorização das equipes pedagógicas.

A discussão sobre qualidade na EaD também se insere no debate internacional sobre regulação e avaliação. Santos (2010), ao refletir sobre a universidade no século XXI, argumenta que as instituições de ensino superior enfrentam pressões contraditórias: de um lado, a ampliação do acesso; de outro, a submissão a lógicas de mercado e a métricas de produtividade.

No contexto brasileiro, essas tensões tornam-se ainda mais evidentes na EaD, modalidade frequentemente utilizada como estratégia de expansão rápida de matrículas. A análise crítica de Santos e Silva (2018) contribui para compreender que o desafio não reside na tecnologia em si, mas na orientação política e social que estrutura sua utilização.

No plano pedagógico, Freire (1996) oferece referencial teórico indispensável para pensar a mediação educativa, ainda que não tenha tratado especificamente da EaD digital contemporânea. Sua concepção de educação dialógica e emancipadora problematiza modelos instrucionais centrados na transmissão unilateral de conteúdo. Aplicada à EaD, essa perspectiva reforça a necessidade de interação significativa, escuta ativa e construção coletiva do conhecimento, elementos que podem ser fragilizados em modelos massivos e padronizados.

Outro eixo relevante refere-se às transformações no perfil institucional do ensino superior brasileiro. Segundo dados analisados por Schwartzman (2014), a expansão do sistema ocorreu majoritariamente via setor privado, com forte presença

de grupos educacionais de grande porte. A EaD tornou-se componente estratégico desses conglomerados, permitindo ganhos de escala e ampliação territorial. Essa dinâmica reforça a heterogeneidade do sistema, no qual coexistem experiências públicas comprometidas com a interiorização e iniciativas privadas orientadas por metas de crescimento acelerado.

Gatti (2010) ao analisar a formação de professores evidencia que a qualidade da preparação docente depende de acompanhamento sistemático, prática supervisionada e articulação entre teoria e prática. Na EaD, tais elementos exigem desenho pedagógico cuidadoso e polos presenciais estruturados, sob pena de comprometer a formação profissional. Essa discussão é particularmente relevante, considerando que parcela significativa dos cursos ofertados a distância concentra-se nas licenciaturas.

No que se refere às desigualdades digitais, Castells (1999) analisa como a sociedade em rede redefine relações sociais e econômicas, mas também produz novas formas de exclusão. No Brasil, a expansão da EaD ocorre em contexto marcado por assimetrias no acesso à internet de qualidade, equipamentos adequados e letramento digital. Assim, embora a modalidade amplie oportunidades formais de matrícula, persistem barreiras estruturais que afetam permanência e desempenho acadêmico, especialmente entre estudantes de baixa renda.

A partir dessas contribuições, torna-se possível aprofundar a compreensão da EaD como fenômeno multifacetado. Ela articula dimensões tecnológicas, pedagógicas, econômicas e políticas, inserindo-se em um cenário de reconfiguração da educação superior. A expansão quantitativa, ainda que relevante para democratizar o acesso, não pode ser analisada de forma isolada das condições concretas de oferta, dos modelos de gestão adotados e das concepções de formação que orientam os cursos (Vieira, 2020).

Nesse contexto, a consolidação da EaD no Brasil no século XXI exige a construção de referenciais sólidos de qualidade, ancorados em avaliação formativa, transparência institucional e compromisso social. Isso implica fortalecer mecanismos de regulação estatal, garantir financiamento adequado às iniciativas públicas, promover formação continuada de docentes e tutores e assegurar infraestrutura tecnológica compatível com as demandas contemporâneas (Silva; Rassi; Pahim, 2024).

Para Saviani (2013), mais do que discutir se a EaD deve ou não se expandir, o debate central reside em definir sob quais princípios essa expansão ocorrerá. Se

orientada exclusivamente por critérios mercadológicos, tende a aprofundar desigualdades e fragilizar a função social da universidade. Se articulada a políticas públicas consistentes, concepções pedagógicas críticas e valorização profissional, poderá contribuir de forma significativa para a democratização qualificada do ensino superior brasileiro no século XXI.

Embora a EaD tenha ampliado o acesso ao ensino superior, sua consolidação como modelo educacional de qualidade depende da superação de obstáculos estruturais e regulatórios. É essencial compatibilizar acesso com compromisso pedagógico, valorização docente e equidade, garantindo que a educação mediada por tecnologia seja democrática e emancipadora.

4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE CABOS E SARGENTO DA POLÍCIA MILITAR DO MARANHÃO

Como observamos nas seções anteriores, a relação entre as transformações do trabalho e as políticas neoliberais de educação repercutem na qualidade, acessibilidade e função social da educação. Nesse contexto contraditório, a educação à distância tem ganhado espaço nas mais diversas instituições, entre elas, no âmbito da segurança pública enquanto uma alternativa para a qualificação profissional. Na Polícia Militar do Maranhão, essa modalidade é utilizada como ferramenta para a formação de Cabos e Sargentos, a partir de uma perspectiva neoliberal de educação que se autodenomina possuir maior flexibilidade, amplia o acesso ao ensino e facilita a atualização contínua dos militares, conciliando capacitação e atividades operacionais.

Nesse sentido, esta seção tem como objetivo analisar a EaD na formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão, destacando suas contribuições para o desenvolvimento profissional e os principais desafios de sua implementação.

A presente seção apresenta a análise e discussão dos dados obtidos por meio da análise documental e entrevistas realizadas com gestores, instrutores e profissionais vinculados à formação policial da Polícia Militar do Maranhão. A partir das falas dos participantes e do diálogo com o referencial teórico, busca-se compreender como a Educação a Distância tem sido implementada na Polícia Militar, evidenciando suas potencialidades e limitações no processo de formação profissional dos Cabos e Sargentos da Polícia Militar

Em atendimento às exigências éticas da pesquisa qualitativa, notadamente ao princípio do anonimato previsto pela Resolução CNS nº 510/2016, os participantes são identificados ao longo desta seção pelos códigos E1 a E6, preservando-se informações que possibilitem sua individualização.

O corpus empírico foi organizado a partir de quatro eixos temáticos definidos a priori no roteiro de entrevistas: (1) natureza da função e visão estratégica; (2) cultura institucional; (3) aspectos pedagógicos; e (4) desafios e limites operacionais. A análise seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo temática (Bardin, 2016), por meio da qual as falas dos entrevistados foram organizadas em categorias e subcategorias em diálogo com o referencial teórico construído nos capítulos anteriores.

4.1 Histórico do Ensino Militar no Maranhão e a Criação do CFAP

A formação militar no Maranhão está intrinsecamente relacionada ao processo histórico de constituição do Estado brasileiro e à organização dos mecanismos de controle social desde o período colonial. Ainda no século XVII, a criação de forças armadas locais tinha como finalidade principal a defesa do território contra invasões estrangeiras, bem como a preservação dos interesses da Coroa Portuguesa frente a conflitos internos.

Nesse contexto, a instrução militar possuía caráter eminentemente empírico, baseada na disciplina rígida, na hierarquia e na obediência irrestrita às autoridades coloniais, sem preocupação sistemática com fundamentos pedagógicos ou com a proteção de direitos individuais. Conforme analisa Faoro (2001), a formação do aparato estatal brasileiro foi marcada por uma tradição patrimonialista, na qual as estruturas de poder serviam prioritariamente à manutenção dos interesses das elites dominantes.

No Maranhão colonial, essa lógica manifestou-se na atuação das milícias, ordenanças e corpos auxiliares, que desempenhavam papel central no controle social e na repressão de revoltas populares, movimentos indígenas e levantes de pessoas escravizadas. A formação desses agentes refletia essa lógica, pois não havia perspectiva de cidadania universal, mas a manutenção da ordem estabelecida por meio de regulamentos militares portugueses orientados à preservação do *status quo*, o que fundamentava a segurança pública em uma lógica de exclusão social.

Essa dinâmica excludente perpetuou-se nas transições institucionais subsequentes, dado que, conforme argumenta Carvalho (2012), a cidadania no Brasil foi construída de forma desigual e tardia, impactando diretamente o perfil das instituições de força. Durante o período colonial e imperial, a segurança pública não era concebida como direito coletivo, mas como instrumento de proteção da estrutura social hierarquizada. Com a Independência e a organização do Estado imperial, ocorreram mudanças institucionais relevantes, sendo a criação da Guarda Nacional, em 1831, um marco importante ao descentralizar parte da responsabilidade pela manutenção da ordem interna, incorporando cidadãos proprietários à estrutura de segurança.

No Maranhão, a Guarda Nacional consolidou-se sob forte influência das elites locais, reforçando os vínculos entre o poder político patrimonial e o controle armado,

culminando na criação do Corpo de Guardas Nacionais Voluntários em 1836. A instrução militar, contudo, manteve-se limitada e pouco sistematizada nesse período, priorizando a disciplina, a prontidão operacional e a manutenção da ordem, sem que houvesse uma formação técnica estruturada ou uma dimensão ética articulada à ideia de direitos civis. Como destaca Carvalho (2012), o período imperial caracterizou-se por um modelo de cidadania restrita, no qual o acesso a direitos políticos e civis era profundamente desigual, realidade que influenciava diretamente o perfil das forças públicas.

A Proclamação da República, em 1889, marcou uma nova reorganização das forças de segurança pública no Brasil, momento em que as antigas forças provinciais passaram por processos de institucionalização e profissionalização, consolidando-se como Polícias Militares estaduais. No Maranhão, esse movimento refletiu a necessidade de estruturação permanente do policiamento ostensivo e da preservação da ordem pública, fazendo com que a formação militar começasse, gradualmente, a adquirir contornos mais institucionais com a criação subsequente de escolas e centros de instrução destinados à capacitação do efetivo. Entretanto, o modelo formativo permaneceu fortemente influenciado pela doutrina militar tradicional, centrada na hierarquia, na disciplina e na obediência.

Esse caráter Castrense¹ foi drasticamente reforçado e unificado pelo Decreto-Lei nº 667, de 2 de julho de 1969, normativa que reorganizou as corporações e consolidou juridicamente o vínculo institucional das forças estaduais com a estrutura militar federal do Exército Brasileiro. Como destaca Muniz (2001), essa engrenagem produziu reflexos diretos no currículo formativo das academias e centros de ensino, priorizando a rigidez hierárquica, a disciplina e o treinamento físico-operacional em detrimento de aspectos reflexivos.

Sob o influxo do regime militar (1964–1985), a formação das Polícias Militares em todo o país, inclusive na Polícia Militar do Maranhão (PMMA), foi fortemente marcada pela doutrina de segurança nacional. Os currículos enfatizavam o combate ao chamado inimigo interno, a obediência hierárquica e o uso intensivo da força como instrumento de manutenção da ordem social.

¹ Castrense é um adjetivo que se refere ao ambiente militar, às Forças Armadas ou à vida militar. A palavra tem origem no latim *castrensis*, derivada de *castra*, que significa "acampamento militar".

Segundo Bayley (2001), modelos policiais excessivamente militarizados tendem a distanciar-se da comunidade, priorizando o controle coercitivo em detrimento de estratégias preventivas e de proximidade social. No contexto brasileiro, essa orientação contribuiu para consolidar práticas pouco sensíveis às demandas sociais e distantes de uma perspectiva cidadã. Misse (2011) acrescenta que esse modelo repressivo cooperou para a construção social do inimigo, reforçando a seletividade penal e a criminalização de grupos historicamente vulneráveis.

Esse modelo influenciou diretamente a formação policial, estruturada para o enfrentamento e a neutralização, e não para a mediação ou prevenção, concentrando-se em treinamento físico, técnicas de combate e padronização comportamental. Havia reduzido espaço para disciplinas de caráter jurídico, sociológico ou humanístico, tornando a dimensão pedagógica inteiramente secundária frente a lógica operacional.

A Constituição Federal de 1988 representou marco fundamental na reorganização da segurança pública brasileira. O artigo 144 estabelece que a segurança pública é dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, orientada à preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio (Brasil, 1988). Nesse novo cenário, as Polícias Militares do Brasil passaram a ser desafiadas a adequar sua formação aos princípios do Estado Democrático de Direito. A incorporação de conteúdos relacionados aos direitos humanos, à ética profissional, ao uso progressivo da força e à mediação de conflitos tornou-se progressivamente necessária.

No Maranhão, a partir da década de 1990, observa-se um movimento gradual de reformulação curricular, buscando integrar conhecimentos jurídicos, sociológicos e criminológicos à formação tradicional. Conforme aponta Soares (2006), a democratização da segurança pública exige uma profunda reformulação da cultura policial, incorporando direitos humanos, transparência e controle externo, o que fez com que os currículos maranhenses passassem a incluir disciplinas voltadas à gestão pública, à criminologia, à sociologia da violência e à atuação integrada com o sistema de justiça criminal, acompanhando tendências internacionais de policiamento comunitário orientado para a resolução de problemas.

Contudo, apesar desses avanços normativos pós-1988, persistem desafios estruturais significativos para a superação de culturas institucionais autoritárias historicamente enraizadas, demandando atualização metodológica, modernização de

infraestruturas e capacitação continuada do corpo docente. Somado a esses aspectos, a própria estrutura territorial do estado do Maranhão, caracterizada por ampla extensão geográfica e significativa dispersão das unidades e guarnições policiais ao longo de seus 217 municípios, constitui um obstáculo relevante à formação presencial contínua.

Essa dispersão dificulta o deslocamento dos profissionais até os centros de ensino sediados na capital, impactando diretamente a regularidade e o acesso equitativo aos processos formativos. Esse isolamento geográfico contribuiu diretamente para a busca de modalidades alternativas de ensino, como a educação a distância, adotada enquanto estratégia de ampliação e democratização da capacitação profissional.

No âmbito da Polícia Militar do Maranhão (PMMA), o uso do EaD tem possibilitado a oferta de cursos de formação e aperfeiçoamento para Cabos e Sargentos, representando um esforço de modernização institucional. O primeiro experimento nesse sentido foi o projeto “Inovar”, implantado em 1993, que utilizava módulos impressos e mediação local nas unidades policiais. Contudo, a descontinuidade do programa por mais de uma década revelou a fragilidade das políticas educacionais voltadas à institucionalização do ensino a distância na corporação (Maranhão, 2009).

Em suma, o histórico da formação militar no Maranhão revela um percurso marcado por continuidades e rupturas onde, desde o período colonial, predominou um modelo voltado ao controle social e à manutenção da ordem estabelecida, mas sobre o qual, após a Constituição de 1988, emergiram esforços substanciais de democratização e profissionalização. A análise histórica demonstra que a qualidade da formação policial está diretamente relacionada ao projeto de Estado e de sociedade que se pretende construir, evidenciando que fortalecer uma formação crítica, técnica e democrática é condição essencial para que a Polícia Militar atue como instituição comprometida com a cidadania e com a proteção efetiva dos direitos fundamentais

4.2 Estrutura organizacional e pedagógica dos Cursos de Formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão

Os cursos de formação dos cabos e sargentos da Polícia Militar do Maranhão estão estruturados em conformidade com as determinações legais para ingresso e

progressão na carreira dessa categoria profissional. Desse modo, se faz necessário, inicialmente compreender essa organização

Na estrutura organizacional da Polícia Militar do Maranhão (PMMA), os militares são divididos em duas categorias principais (Oficiais e Praças). De acordo com o Decreto-Lei nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, a hierarquia militar é a ordenação da autoridade em níveis diferentes, dentro das estruturas das Forças Armadas e Forças Auxiliares (Polícia Militar e Corpo de Bombeiro). Já o Decreto-Lei nº 667, de 02 de julho de 1969, estabelece os seguintes níveis hierárquicos:

- a) Oficiais de Polícia e Corpos de Bombeiros (2º Tenente, 1º Tenente, Capitão, Major, Tenente- Coronel e Coronel)
- b) Praças especiais de Polícia e Corpos de Bombeiros (Aspirante-a-oficial e Alunos da Escola de Formação de Oficiais da Polícia ou Bombeiros (cadete).
- c) Praça de Polícia e Corpos de Bombeiros (soldados, cabos, 3º sargentos, 2º Sargentos, 1º Sargentos e subtenentes).

No entanto, o artigo 14 do Decreto Estadual nº 88.777 de 30/09/1983, estabelece que o 2º Sargento para concorrer as promoções subsequentes deva ter concluído com aproveitamento o Curso de Aperfeiçoamento de Sargento - CAS em Centro de Ensino de Formação de Praças.

Vale apontar que os oficiais exercem funções de comando, direção e gestão da corporação, enquanto as praças correspondem aos soldados, cabos, 3º sargentos, 2º Sargentos, 1º Sargentos e subtenentes, responsáveis principalmente pela execução das atividades operacionais e administrativas da instituição. Dessa forma, o curso de formação possui a finalidade de capacitar esses militares para o exercício das funções inerentes às graduações da carreira policial militar.

A formação dos Praças é responsabilidade da Diretoria de Ensino da Polícia Militar do Maranhão (PMMA), órgão maior do ensino na Instituição Policial Militar, instituída pela Lei Estadual nº 5.657, de 26 de abril de 1993, passando a integrar os demais órgãos de direção já existentes. De acordo com o art. 6º da Lei Estadual nº 4.570, que dispõe sobre a Organização Básica da Polícia Militar do Maranhão e dá outras providências:

Art. 6º Os órgãos de direção realizam o comando e a administração da Corporação, incumbindo-se do planejamento em geral, visando à sua organização em todos os pormenores, às necessidades em pessoal e material e ao seu emprego para o cumprimento de suas missões (Maranhão, 1984).

Desse modo, a Diretoria de Ensino exerce o papel regulador e fiscalizador das atividades atinentes ao ensino e à instrução na Polícia Militar do Maranhão, visando ao desenvolvimento dos processos educacionais e configurando-se como elemento fundamental para a consecução dos objetivos institucionais.

Desse modo, a Diretoria de Ensino exerce o papel regulador e fiscalizador das atividades atinentes ao ensino e à instrução na Polícia Militar do Maranhão, visando ao desenvolvimento dos processos educacionais e configurando-se como elemento estratégico para a valorização do capital intelectual em seu sentido mais amplo, conciliando os padrões de conhecimento à qualificação profissional compatível. Os processos de ensino envolvem tanto a formação inicial quanto a formação continuada, a qual é compreendida de acordo com Foracchi, (1994, p. 47). como:

[...] a responsabilidade de cuidar do próprio conhecimento profissional. É, ainda, o processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações, ou seja, é o processo pelo qual o profissional, periodicamente, mantém-se atualizado na sua área de atuação.

A formação continuada da polícia militar do Maranhão é realizada pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, que é uma unidade policial militar de apoio de ensino da PMMA subordinada a Diretoria de Ensino. De acordo com o com o estabelece o Artigo 21 da Lei Estadual nº 4.570, essa unidade “tem ao seu cargo a formação, a especialização e o aperfeiçoamento das praças da Corporação”. Essas atribuições são desenvolvidas através da produção e edição de conhecimentos voltados à formação continuada dos soldados, cabos e sargentos, bem como pela administração e supervisão dessas atividades nas Unidades da Polícia Militar (UPMs), distribuídos na região Metropolitana de São Luís e no Continente, que durante a realização de cursos, mediante ato do Comandante Geral da PMMA são designadas como Unidades de Ensino.

Nesse contexto, é importante destacar que existem cursos distintos para cada nível hierárquico das praças, conforme a função e a progressão profissional pretendida. Entre eles, destacam-se o Curso de Formação de Soldado, destinado ao in-

gresso de novos policiais militares; o Curso Especial de Formação de Cabos (CEFC), voltado à promoção dos Soldados à graduação de Cabo; e o Curso Especial de Formação de Sargentos (CEFS), destinado à habilitação de Cabos para o exercício das funções de 3º Sargentos. Essas formações são realizadas no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças que seguem diretrizes específicas de ensino e qualificação que operacionaliza as modalidades de ensino presencial e a distância (Silva, 2019, p. 1032).

O Curso de Formação de Praças (CFP) da PMMA configura-se como um dos principais instrumentos institucionais de profissionalização e qualificação do quadro de praças, sendo responsável pela preparação técnico-científica, jurídica e operacional dos futuros executores e líderes intermediários da corporação. Historicamente, sua origem está vinculada à necessidade de estruturar uma formação mais sistematizada e alinhada às demandas contemporâneas da segurança pública, especialmente após as reformas administrativas e educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, que passaram a valorizar a formação continuada e a profissionalização das forças policiais (Bayley, 2001).

Os cursos de formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar, objeto desta investigação, surgiram a partir da necessidade de profissionalização da formação policial militar no Maranhão. Inicialmente, a formação das praças era realizada pela chamada Companhia Escola da PMMA².

Com a promulgação da Lei Estadual nº 3.602, de 4 de dezembro de 1974, a Companhia Escola passou oficialmente a denominar-se Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), tornando-se o órgão responsável pela formação das praças da PMMA (PMMA, 2020). Com a criação dos Cursos de Formação para as Praças na Polícia Militar do Estado, passou a representar um importante avanço no processo de profissionalização da Segurança Pública no Estado do Maranhão, ao integrar conhecimentos jurídicos, administrativos e operacionais à formação do policial militar.

2 Companhia Escola: Foi uma Unidade da Polícia Militar do Maranhão, destinada a formação dos Soldados, Cabos e Sargentos, antes da criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Praças da PMMA no ano de 1974

O curso possui caráter técnico-profissional e combina disciplinas teóricas e práticas voltadas à formação integral do policial militar. Segundo afirma Maranhão (2026), os alunos recebem instruções em áreas como direitos humanos, policiamento comunitário, abordagem policial, gerenciamento de crises, defesa pessoal, armamento e tiro, legislação aplicada, educação física militar e uso diferenciado da força.

O curso também contempla conteúdos relacionados à ética profissional e à cidadania, demonstrando a preocupação institucional em alinhar a atuação policial aos princípios constitucionais e aos direitos fundamentais. No Curso de Formação de Soldados de 2019, por exemplo, a PMMA informou que os alunos seriam submetidos a regime de dedicação exclusiva e período integral, reforçando o rigor e a intensidade da preparação profissional (Maranhão, 2020).

Embora não exista publicação oficial sobre a primeira turma do Curso de Formação de Praças da Polícia Militar do Maranhão, há registros oficiais de turmas posteriores com advento da criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças que ocorreu no ano de 1974, divulgados pela própria PMMA e pela Secretaria de Segurança Pública do Maranhão.

A formação de Praças da Polícia Militar do Maranhão ocorria de forma presencial até o início da década de 1990, mas devido a política de austeridades fiscal adotada pelos gestores da Polícia Militar seguindo as diretrizes dos governos de viés liberal e com o discurso de contenção de gastos orçamentário.

Nesse contexto, a Polícia Militar do Maranhão opta pela adoção do EaD na formação dos Cabos e Sargentos da instituição policial militar que PMMA que não nasceu de uma evolução tecnológica, mas sim de uma necessidade orçamentária (austeridade fiscal e viés liberal de governo) para reduzir os custos de deslocamento, alojamento e alimentação dos policiais. O projeto "Inovar" utilizava uma tecnologia de EaD correspondente à primeira geração do ensino a distância, baseada exclusivamente em correspondência e módulos impressos, com apoio de um tutor local na própria Unidade Policial Militar (UPM) que servia o próprio policial militar.

Ressalta-se que o pioneirismo do ensino a distância na PMMA ocorreu com o curso de Formação de Cabos e Sargentos, além do Aperfeiçoamento de Sargentos. Sua dinâmica pedagógica baseava-se na entrega de módulos impressos, e o conteúdo era debatido entre o aluno e o responsável pelo ensino da respectiva unidade. No entanto, após essa experiência inicial, a modalidade permaneceu em hiato por longos dezesseis anos (Maranhão, 2009).

A institucionalização da modalidade a distância na PMMA ratificou-se por meio do Projeto de EaD, aprovado pela Portaria nº 053/2009-GCG (BG nº 178 de 28/09/2009). A diretriz fundamentou-se no pioneirismo pragmático da corporação na seara da segurança pública, cujo histórico de eventos formativos prévios forneceu o suporte técnico-pedagógico necessário para a validação e implementação definitiva do modelo.

O Estado do Maranhão conta atualmente com um efetivo policial militar de 11.116 policiais militares, dados copilados de dezembro de 2023, conforme fonte da Diretoria de Pessoal da PMMA e o Sistema de Gerenciamento de Informações – SGI/PMMA. Todavia, ao considerar-se as baixas existentes, como férias, licença para tratamento de saúde, licença à maternidade, cumprimento de sentenças, licenças prêmios e outros afastamentos, o efetivo pronto para o serviço reduz-se bastante, tornando a administração do policiamento nos 217 municípios maranhenses bastante precária, haja vista que, essencialmente, o policiamento ostensivo é executado primordialmente pelos Soldados, Cabos e Sargentos.

A institucionalização desses cursos evidencia uma estrutura baseada nos princípios de hierarquia e disciplina característicos das corporações militares, mas também demonstra a incorporação de elementos acadêmicos e técnicos próprios da educação superior contemporânea, aproximando-se de modelos educacionais civis voltados à formação profissional. Além disso, os cursos mais recentes passaram a funcionar em etapas presenciais e de Ensino a Distância (EaD), ampliando o acesso à capacitação e modernizando o processo de formação policial (PMMA, 2024).

A convergência entre a formação militar tradicional e a capacitação acadêmica revela-se essencial para atender às exigências do Estado Democrático de Direito. Nesse panorama, o policial militar deve atuar não apenas como agente repressivo, mas precipuamente como garantidor dos direitos fundamentais (Moura; Magalhães, 2025). Do ponto de vista organizacional, o curso estrutura-se em um plano de estudos multidisciplinar que abrange áreas como Direito, Administração, Ética, Técnicas Policiais e Gestão de Pessoas. Essa diversidade curricular reflete a complexidade das atribuições da praça, demandando o domínio de competências plurais para uma atuação eficaz em diferentes contextos operacionais.

Além disso, o curso contempla atividades práticas, estágios supervisionados e exercícios simulados, que buscam aproximar o aluno da realidade do serviço policial (Poncioni, 2005). Os dados a seguir são do Plano de Curso de Formação de Sar-

gentos (CFS) PMMA (Maranhão, 2025). Destaca-se que além dos aspectos estruturais e pedagógicos já mencionados, é importante considerar dados recentes que evidenciam a dimensão e o alcance das ações formativas desenvolvidas pela Polícia Militar do Maranhão.

O Curso de Formação de Praças (CFP) da Polícia Militar do Maranhão possui caráter técnico-profissional e combina disciplinas teóricas e práticas voltadas à formação integral do policial militar. Conforme informações divulgadas pela corporação, os alunos recebem instruções fundamentais em áreas como direitos humanos, policiamento comunitário, abordagem policial, gerenciamento de crises, defesa pessoal, armamento e tiro, legislação aplicada, educação física militar e uso diferenciado da força.

O curso também contempla conteúdos relacionados à ética profissional e à cidadania, demonstrando a preocupação institucional em alinhar a atuação policial aos princípios constitucionais e aos direitos fundamentais. Do ponto de vista organizacional, a estrutura curricular é distribuída em um conjunto de disciplinas que abrangem áreas como direito, administração, ética, técnicas policiais e gestão de pessoas. Essa diversidade curricular reflete a complexidade das atribuições da praça, que precisa dominar conhecimentos multidisciplinares para atuar de forma eficaz em diferentes contextos operacionais, contemplando atividades práticas, estágios supervisionados e exercícios simulados que buscam aproximar o aluno da realidade do serviço policial, conforme os parâmetros de análise de Poncioni (2005).

A materialização dessa matriz multidisciplinar e a distribuição de suas respectivas cargas horárias estão consolidadas nos dados do Plano de Curso de Formação de Sargentos (CFS) da PMMA e do Curso Especial de Formação de Cabos (CEFC), (2025).

Tabela 2 – Grade Curricular do Curso de Cabo PM – Ensino à Distância

DISCIPLINAS	Carga Horária
GRADE CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE CABO (CFC PM)	
Preservação, Mediação e Resolução Pacífica de Conflitos	45h
Atendimento ao Público	45h
Uso Diferenciado da Força	45h
Redação e Comunicação Oficial PM	45h
Tiro Policial	30h

Saúde Física	20h
Ordem Unida	30h
Abordagem Policial com Estágio Prático	40h
CARGA HORARIA TOTAL	300

Fonte: PMMA, Grade Curricular do Curso de Cabo PM, 2025

A matriz curricular do Curso de Formação de Cabo (CFC PM), apresentada na tabela 2 demonstra a organização das disciplinas que compõem o curso, distribuídas de forma teórica e prática ao longo da formação. Percebe-se que os componentes curriculares abrangem áreas jurídicas, administrativas, operacionais e físicas, demonstrando a formação técnica e profissional dos discentes. Vale asseverar que a carga horária total desse curso é de apenas 300 horas e apresenta componentes limitados considerando a complexidade da profissão.

Destaca-se que o Curso de Formação de Cabos não contempla conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão, sobre Criminologia Aplicada à Segurança Pública e Preservação em Local de Crime; Criminologia Aplicada à Segurança Pública e Preservação em Local de Crime; Legislação Organizacional; Legislação Especial II; Direito Aplicado à Atividade Policial Militar e Noções Jurídicas das Prisões e das provas;; Relações Interpessoais e Mediação de Conflitos; Noções de Neuro liderança e Chefia Militar ; Uso Diferenciado da Força; Legislações Normativas de Combate à Violência Contra o Gênero Mulher, dessa forma evidenciando uma formação aligeirada e precarizada na Formação dos Cabos da Polícia Militar do Estado do Maranhão.

Além disso, deve-se observar que as disciplinas Abordagem Policial com Estágio Prático/ 40 horas; Tiro Policial/ 30 horas; Saúde Física/20 horas e Ordem Unida/30 horas, possuem cargas horárias insuficientes para uma formação policial militar sólida, eficiente e compatível com as demandas contemporâneas da atividade policial.

Já o Curso de Formação de Sargentos (CFS/PM) é oferecido aos Cabos da Polícia Militar do Maranhão para que possam concorrer às promoções aos cargos de 3º Sargento PM, 2º Sargento PM proporciona a oportunidade aos seus profissionais da segurança pública, estarem aptos a galgar níveis hierárquicos superiores, conforme o Decreto e Legislações que regulamentam as promoções de praças (Decreto Estadual nº 19.833, de 29/08/2003, que aprova o novo Plano de Carreira das Praças

da Polícia Militar do Maranhão). A sua estrutura curricular está organizada, conforme o quadro a seguir:

Tabela 3 – Grade Curricular do Curso de Sargento PM

DISCIPLINAS	Carga Horária
GRADE CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE SARGENTOS (CFS PM)	
Criminologia Aplicada a Segurança Pública e Preservação em Local de Crime	20h
Legislação Organizacional II	20h
Legislação Especial II	20h
Direito Aplicado a Atividade Policial Militar e Noções Jurídicas das prisões e das Provas	20h
Relações Interpessoais e Mediação de conflito	20h
Noções de Neuroliderança e Chefia Militar	20h
Uso Diferencial da Força	20h
Legislações Normativas de Combate a Violência Contra o Gênero Mulher II	20h
TOTAL	160 horas
CFS PRESENCIAL	Carga Horária
Armamento, Equipamento e Fundamentos do tiro II	6h
Tiro Policial II	18h
Instrução Tática Policial Militar II	6h
Abordagem Policial II	18h
Prática de Atendimento Pré-Hospitalar Tático II	10h
Noções de Termo Circunstanciado de Ocorrência	6h
Educação Física II	9h
CARGA HORARIA TOTAL	73

Fonte: PMMA (2026), Grade Curricular do Curso de Sargento PM (CFS PM/2026).

Quanto à fase do Ensino à Distância observa-se 8 (oito) disciplinas, com carga horária total de 160 (cento e sessenta) horas-aulas. Quanto a fase presencial ob-

serva-se com apenas 7 (sete) disciplinas, totalizando 73 (setenta e três) horas-aulas.

Segundo consta no o Plano do Curso de Sargentos da Polícia Militar do Maranhão são estruturados com base em uma proposta pedagógica que integra teoria e prática, visando a qualificação contínua dos profissionais de segurança pública.

Com a predominância dessa modalidade de ensino na Polícia Militar evidencia-se que a carga horária do EaD (160h) é mais do que o dobro da presencial (73h). Isso demonstra que o curso adota um modelo fortemente focado na autonomia do aluno. Das 233 horas totais do curso, aproximadamente 68,6% ocorrem em ambiente virtual.

Nesse contexto, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) estabelece diretrizes que contemplam tanto o ensino presencial quanto o ensino a distância (EaD), utilizando ambientes virtuais de aprendizagem para ampliar o acesso ao conhecimento e otimizar recursos institucionais (Maranhão, 2026). Essa justificativa baseada na otimização de recursos confirma que o modelo EaD atende a uma necessidade de contenção de gastos, evitando o deslocamento contínuo de policiais de suas respectivas frentes de trabalho, bem como despesas com diárias e alojamentos no centro de formação.

Segundo consta no Plano de curso de Sargento (PMMA. 2026). A estrutura curricular do Curso de Formação de Sargentos é organizada de forma modular, com disciplinas que abrangem áreas como técnica policial, cultura jurídica e saúde do profissional, promovendo uma formação multidisciplinar. Essa divisão em blocos demonstra uma preocupação moderna da Polícia Militar do Maranhão (PM-MA). Inclusive, a inserção da "saúde do profissional" na matriz curricular reflete um alinhamento direto com as diretrizes nacionais de direitos humanos e de valorização do policial, distanciando-se do modelo puramente técnico-repressivo.

Embora a grade curricular aponte para uma proposta que "integra teoria e prática", a análise estatística revela que a carga horária presencial e o espaço onde geralmente ocorrem as simulações e os treinos físicos é significativamente menor, representando apenas 31,4% do total do curso. Esse cenário sugere a adoção de uma estratégia de "Sala de Aula Invertida", modelo no qual o militar absorve o conteúdo teórico e jurídico em ambiente domiciliar (remoto) e utiliza o escasso tempo presencial

No caso dos específicos dos cursos em análises do (CFC e CFS) a carga horária está distribuída entre atividades presenciais e a distância, esse modelo de en-

sino utilizado atualmente na Polícia Militar do Maranhão por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com o uso de uma plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). que possibilita a realização de fóruns, avaliações e atividades colaborativas. Esse formato favorece a autonomia do discente e estimula a construção ativa do conhecimento (Maranhão, 2009). O Moodle trata-se de uma plataforma de ensino que se utiliza da construção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), criando uma ferramenta de aproximação e proliferação do chamado Ensino à Distância

Devido à versatilidade e às possibilidades evolutivas da nova fase de desenvolvimento da sistemática da plataforma de Ensino a Distância, a Polícia Militar do Maranhão, por meio do Centro de Formação de Praças e sob a coordenação da Diretoria de Ensino, optou-se por um ambiente interativo e de acesso ilimitado aos participantes, possibilitando a interação entre alunos e tutores em tempo real, de forma direta, por meio das diversas ferramentas disponibilizadas pelo sistema, conforme imagem ilustrativa Homepage do Portal de Ensino a Distância da PMMA.

Figura 1 – Homepage do Núcleo de Ensino a Distância da PMMA- NeaD



Fonte: <https://ead.pm.ma.gov.br/> (PMMA, [s.d.]).

Conforme evidenciado na Figura 1, o ecossistema digital da Diretoria de Ensino da PMMA engloba de forma integrada os Centros de Formação de Oficiais (APMGD) e de Praças (CFAP), demonstrando a capilaridade da modalidade EaD na

estrutura de carreira. Visualmente, o *layout* do portal sintetiza a convergência pedagógica discutida nesta pesquisa: o plano de fundo contrapõe a imagem tradicional da tropa perfilada em formação operacional (pilar da hierarquia e disciplina) à direita com o ambiente virtual de aprendizagem em um computador. Essa composição gráfica materializa o esforço institucional em equilibrar o rigor militar clássico com a modernização técnica e acadêmica demandada pela segurança pública contemporânea.

Figura 2 – Tela de acesso do aluno

Você ainda não se identificou.

PORTAL DE ENSINO A DISTÂNCIA

DIRETORIA DE ENSINO PMMA - APMGD PMMA - CFAP PMMA - LINKS/ÚTEIS -

Efetuar login

Identificação de usuário Senha

Identificação de usuário Senha

ACESSAR

Esqueceu o seu usuário ou senha? ☐ Lembrar identificação de usuário

ACESSAR COMO VISITANTE

Links Úteis

Sobre Nós
Como chegar
Suporte

Siga-nos

Facebook

Contato

Endereço: Av. Jerônimo de Albuquerque - Cantinho do Caju, São Luís - MA, 65075-441
Telefone: (98) 9xxx-xxxx
E-mail: densinopmma@gmail.com

Copyright © 2015 - PMMA - CB PM D. Erazão

Fonte: <https://ead.pm.ma.gov.br/login/index.php> (PMMA, [s.d.]).

Ressalta-se que a sustentação dessa estrutura pedagógica contemporânea passou a funcionar em etapas presenciais e de Ensino a Distância (EaD), ampliando o acesso à capacitação e modernizando o processo de formação policial militar (PMMA, 2024). O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi planejado para superar os desafios logísticos da corporação, permitindo que o aluno interaja com módulos de estudo, textos normativos e fóruns de discussão. A configuração visual da plataforma, o layout de navegação das disciplinas e a disposição das ferramentas de interação pedagógicas.

Após um período de inércia, o ensino a distância da Polícia Militar do Maranhão (PMMA) ressurgiu no ano de 2009 em grande escala, apresentando-se como

alternativa estratégica de formação e aperfeiçoamento, sendo desenvolvido sob a égide do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP). De acordo com a Articulação do Ensino de Praças do Centro. À época foram instalados vinte e oito polos de ensino a distância em diversas cidades do Maranhão, pelos quais, até hoje, é viabilizada a modalidade para os policiais que servem em todas as unidades operacionais de Estado. Evidencia-se que a PMMA também disponibiliza vagas para os cursos realizados nessa modalidade a polícias militares de outros Estados que manifestarem interesse. Assim, estava instalada a EAD, sob os pressupostos relacionados à diminuição de custos, limitações de efetivo, necessidade de aprimoramento profissional e habilitação à ascensão profissional são relacionados como fundamentais.

O modelo de ensino adotado pela Polícia Militar do Maranhão utiliza o AVA como ferramenta de apoio às atividades de Educação a Distância, especialmente nos cursos de formação e aperfeiçoamento de praças.

A estrutura do AVA é organizada por cursos, módulos e disciplinas, conforme a formação ofertada pela corporação, como o Curso Especial de Formação de Sargentos (CFS). O sistema também possibilita a interação entre alunos e docentes por meio de fóruns, chats e atividades colaborativas, estimulando a participação ativa dos discentes e a construção do conhecimento. Além disso, os professores e tutores são responsáveis pela alimentação das disciplinas, inserção de conteúdos, acompanhamento das atividades e orientação dos alunos durante o curso.

Na Polícia Militar do Maranhão, a administração do AVA está vinculada à própria estrutura institucional responsável pela formação e capacitação profissional dos militares, contando com suporte técnico e pedagógico para manutenção da plataforma e acompanhamento das atividades educacionais. Dessa forma, o uso do Moodle contribui para modernizar o processo de ensino na corporação, ampliando o acesso à capacitação e fortalecendo a formação continuada dos policiais militares do Maranhão.

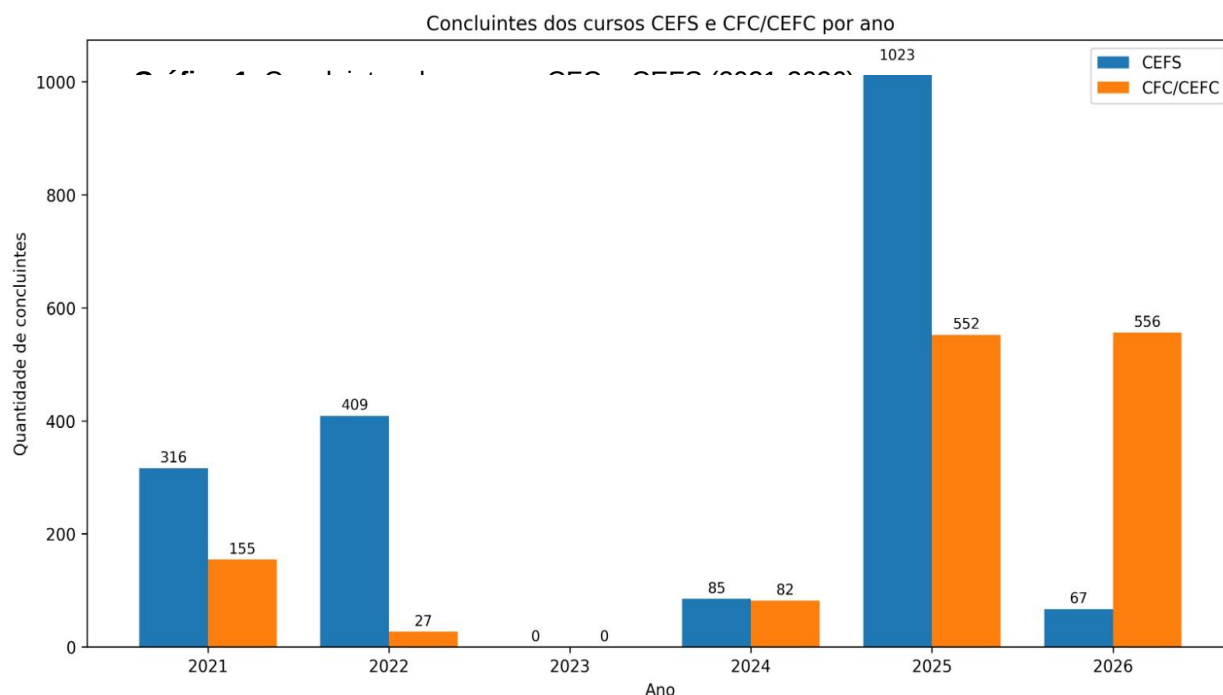
A atuação do tutor no processo educacional constitui elemento fundamental para a efetividade da aprendizagem na modalidade semipresencial adotada pela PMMA. Esse profissional exerce função mediadora entre os conteúdos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os alunos, realizando o acompanhamento pedagógico, esclarecimento de dúvidas, monitoramento das atividades e incentivo à participação nas discussões e avaliações propostas ao longo do curso.

Na estrutura organizacional dos cursos ofertados pela Diretoria de Ensino da PMMA, a tutoria é desempenhada, em geral, por policiais militares com experiência profissional e formação compatível com a área de ensino ministrada, podendo incluir oficiais e praças especializados nas disciplinas ofertadas. Além da experiência operacional, exige-se conhecimento técnico-pedagógico e domínio das ferramentas utilizadas na educação a distância, especialmente no ambiente virtual de aprendizagem institucional.

Os tutores atuam diretamente no acompanhamento das turmas e disciplinas, promovendo a interação entre docentes e discentes, auxiliando no desenvolvimento das atividades acadêmicas e contribuindo para a redução das dificuldades de aprendizagem durante a fase EaD. Embora o Plano de Curso da PMMA não estabeleça de forma padronizada uma proporção fixa de tutores por alunos, observa-se que a distribuição ocorre conforme a quantidade de turmas, disciplinas ofertadas e demanda pedagógica de cada curso, garantindo suporte contínuo aos participantes (Maranhão, 2025).

Ao analisar o curso de formação de cabos e sargentos evidencia a transição pedagógica e estrutural manifesta-se nas oscilações quantitativas mapeadas no Gráfico 1. O gráfico expõe o volume de policiais militares concluintes dos cursos de formação de cabos e sargentos entre os anos de 2021 e 2026, explicitando os diferentes momentos e a descontinuidade das políticas de capacitação e promoção da corporação. Esse panorama empírico ratifica a aproximação com vertentes educacionais contemporâneas que preconizam a autonomia do aluno e a construção do conhecimento crítico (Libâneo, 2013).

Em relação ao Curso Especial de Formação de Sargentos (CEFS), observa-se que os maiores quantitativos de concluintes ocorreram no ano de 2025, com 1.023 formados, representando o ápice da série histórica analisada. Antes disso, os números mantiveram-se em patamares mais modestos, com 316 concluintes no ano de 2021, e com 409 concluintes no ano de 2022, e apenas 85 concluintes em 2024. Já no ano de 2026, verifica-se uma redução expressiva para 67 concluintes, possivelmente indicando a conclusão de um grande ciclo de promoções realizado no ano anterior.

Gráfico 3: Concluintes dos cursos CFC e CEFS (2021-2026)

Fonte: DIVINO FILHO, A.C, com informações do CFAP da PMMA.

No que se refere ao Curso de Formação de Cabos (CFC/CEFC), o comportamento apresenta características distintas. Após registrar 55 concluintes em 2021, houve uma queda acentuada para 27 em 2022. No ano de 2024, o quantitativo voltou a crescer, alcançando 82 concluintes. Entretanto, os anos de 2025 e 2026, apresentam uma expansão significativa, com 552 e 556 concluintes, respectivamente, demonstrando uma ampliação do efetivo de cabos da corporação.

Outro aspecto evidente é a ausência de concluintes registrados no ano de 2023 para ambos os cursos, o que pode indicar a não realização das turmas naquele ano, a suspensão temporária das formações ou a inexistência de registros consolidados para o período.

De forma geral, os dados sugerem que a Polícia Militar concentrou seus maiores investimentos na formação e promoção de praças nos anos de 2025 e 2026, especialmente por meio da ampliação das vagas dos cursos de cabos e sargentos. Esse movimento pode estar relacionado a estratégias institucionais de valorização profissional, recomposição de efetivo, adequação dos quadros hierárquicos e atendimento à demanda reprimida de promoções acumuladas ao longo dos anos anteriores.

Para fins acadêmicos, pode-se concluir que o período analisado é marcado por uma forte expansão da qualificação e ascensão funcional das praças da corporação a partir de 2025, destacando-se o expressivo número de concluintes do CEFS em 2025 e a consolidação dos cursos de cabos entre os anos de 2025 e 2026.

No que se refere especificamente aos cursos de cabos e sargentos, destaca-se sua relevância dentro da estrutura de progressão na carreira militar. Conforme previsto no Decreto Estadual nº 19.833/2003, a ascensão funcional nas graduações ocorre por critérios como antiguidade e merecimento, sendo a formação e o aperfeiçoamento requisitos essenciais para promoção. Nesse contexto, o CFS assume papel estratégico ao qualificar os cabos da PMMA para o exercício de funções de maior responsabilidade, contribuindo diretamente para a eficiência da atuação policial.

A organização do curso em formato semipresencial representa outro avanço significativo no modelo de formação adotado pela corporação. A primeira etapa é desenvolvida na modalidade de Educação a Distância (EaD), por meio do AVA, contemplando conteúdos teóricos, fóruns de discussão, atividades avaliativas, estudos dirigidos e acompanhamento pedagógico remoto. Essa fase possibilita maior flexibilidade aos alunos, ampliando o acesso à qualificação profissional sem comprometer o serviço operacional desempenhado pelos policiais militares.

Na segunda etapa, realizada presencialmente, concentram-se as atividades práticas indispensáveis à formação policial, como instruções de abordagem, treinamento operacional, técnicas de defesa pessoal, armamento e tiro, ordem unida, práticas de liderança e simulações de ocorrências. De acordo com o Plano de Curso da PMMA, a distribuição da carga horária busca equilibrar teoria e prática, destinando a etapa EaD ao aprofundamento conceitual e a fase presencial ao desenvolvimento das competências técnicas e operacionais exigidas pela atividade policial (Maranhão, 2025).

Outro aspecto relevante diz respeito à descentralização dos polos de ensino, que permite a realização da fase presencial não apenas na Região Metropolitana de São Luís, mas também em cidades estratégicas do continente, como (Imperatriz, Caxias, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Pindaré-Mirim e Pinheiro). Essa estratégia contribui para reduzir custos logísticos e facilitar o acesso dos policiais aos cursos, além de promover maior integração entre as diferentes unidades da corporação (Maranhão, 2025).

O mapa abaixo, representado na Figura 3, evidencia a distribuição geográfica dos Polos de Ensino da modalidade de Educação a Distância (EaD) da Polícia Militar do Maranhão em diversas regiões do estado. Essa representação espacial permite visualizar a descentralização territorial da oferta educacional, evidenciando a presença de polos em diferentes regiões do estado, que expressa a ampliação do acesso ao aprimoramento profissional e habilitação à ascensão profissional dos Cabos e Sargentos que estão destacados nos municípios distantes da Capital do Estado, o que constitui obstáculo de infraestrutura relevante à formação presencial contínua.

Figura 3 – Mapa dos Polos de Ensino a Distância da PMMA



Fonte: PMMA Polos de Ensino a Distância da PMMA.

Essa dispersão dificultava o deslocamento dos profissionais até os centros de ensino, impactando diretamente a regularidade e o acesso aos processos formativos, o que contribuiu para a adoção de modalidades alternativas, como a educação

a distância, enquanto estratégia de ampliação e democratização da capacitação profissional.

No contexto da Polícia Militar do Maranhão a formação tecno-profissional desempenha um papel estratégico na consolidação de uma cultura institucional voltada para a profissionalização e a valorização do conhecimento. Conforme analisa Bittner (2003), a formação de praças qualificados contribui para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade, fortalecendo a legitimidade da instituição perante a população, atuando como mecanismo de padronização de procedimentos e disseminação de doutrinas, o que promove maior integração entre as diferentes unidades da corporação.

A administração do ensino no âmbito do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) da Polícia Militar do Maranhão apresenta uma estrutura organizacional bem definida, pautada na hierarquia e na divisão de responsabilidades, visando garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se o papel do Diretor de Ensino como Coordenador Geral, responsável pela supervisão ampla das atividades educacionais, seguido pelo Diretor do Curso, exercido pelo Comandante do CFAP, que assume funções estratégicas como o planejamento, fiscalização e avaliação das ações pedagógicas e administrativas.

Este, por sua vez, atua diretamente no controle da execução dos programas de ensino, na gestão de recursos e na articulação com a Diretoria de Ensino, assegurando o alinhamento das atividades às diretrizes institucionais. A estrutura também contempla o Coordenador Disciplinar, função atribuída ao Subcomandante do CFAP, que auxilia na manutenção da disciplina, na integração entre os setores e na coordenação das atividades de instrução. Já o Coordenador Pedagógico, desempenhado pelo Chefe da Divisão de Ensino, exerce papel fundamental no acompanhamento do processo educativo, sendo responsável pelo planejamento, supervisão e avaliação das práticas pedagógicas, além da elaboração de relatórios e proposição de melhorias (Maranhão, 2025).

Complementarmente, o Coordenador Técnico de Ensino atua no suporte operacional e pedagógico, organizando documentos acadêmicos, controlando avaliações, elaborando planos de ensino e garantindo a sistematização das atividades educacionais. Destaca-se que existe uma descentralização da gestão do ensino, evidenciada pela atuação dos Gestores e Coordenadores Setoriais de Ensino nas Unidades Polo da fase presencial, profissionais responsáveis por acompanhar dire-

tamente os alunos, controlar a frequência, monitorar o desempenho e garantir a execução das atividades conforme o planejamento estabelecido, permitindo maior capilaridade e eficiência na condução dos cursos em um estado com grande extensão territorial como o Maranhão.

No âmbito da educação a distância, destaca-se a atuação do Gestor do Ambiente Virtual e do Técnico em Mídias e Tecnologias da Informação, que asseguram o funcionamento da plataforma de ensino, o suporte técnico aos usuários e a organização dos conteúdos digitais, desempenhando papel essencial na viabilização do modelo semipresencial adotado pela PMMA, garantindo a integração entre as atividades presenciais e virtuais. Dessa forma, a administração do ensino no CFAP configura-se como um sistema articulado e multifuncional, que integra diferentes níveis de gestão e suporte técnico-pedagógico, contribuindo para a qualidade e efetividade da formação dos policiais militares.

A interpretação desse ecossistema pedagógico e visual demonstra que a própria estrutura territorial do estado do Maranhão, caracterizada por ampla extensão geográfica e significativa dispersão das unidades e guarnições policiais ao longo de seus 217 municípios, constituía o obstáculo de infraestrutura relevante à formação presencial contínua.

Essa dispersão dificultava o deslocamento dos profissionais até os centros de ensino, impactando diretamente a regularidade e o acesso aos processos formativos, o que contribuiu para a adoção de modalidades alternativas, como a educação a distância, enquanto estratégia de ampliação e democratização da capacitação profissional. No âmbito da Polícia Militar do Maranhão, o uso do EaD tem possibilitado a oferta de cursos de formação e aperfeiçoamento, representando um esforço de modernização institucional.

Nesse sentido, a descentralização educacional deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige monitoramento, avaliação e aperfeiçoamento permanentes para que seus objetivos sejam plenamente alcançados.

No contexto da Polícia Militar do Maranhão a formação tecno-profissional desempenha um papel estratégico na consolidação de uma cultura institucional voltada para a profissionalização e a valorização do conhecimento. Conforme analisa Bittner (2003), a formação de praças qualificados contribui para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade, fortalecendo a legitimidade da instituição perante a população, atuando como mecanismo de padronização de procedimentos e dis-

seminação de doutrinas, o que promove maior integração entre as diferentes unidades da corporação.

A administração do ensino no âmbito do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) da Polícia Militar do Maranhão apresenta uma estrutura organizacional bem definida, pautada na hierarquia e na divisão de responsabilidades, visando garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se o papel do Diretor de Ensino como Coordenador Geral, responsável pela supervisão ampla das atividades educacionais, seguido pelo Diretor do Curso, exercido pelo Comandante do CFAP, que assume funções estratégicas como o planejamento, fiscalização e avaliação das ações pedagógicas e administrativas.

Este, por sua vez, atua diretamente no controle da execução dos programas de ensino, na gestão de recursos e na articulação com a Diretoria de Ensino, assegurando o alinhamento das atividades às diretrizes institucionais. A estrutura também contempla o Coordenador Disciplinar, função atribuída ao Subcomandante do CFAP, que auxilia na manutenção da disciplina, na integração entre os setores e na coordenação das atividades de instrução. Já o Coordenador Pedagógico, desempenhado pelo Chefe da Divisão de Ensino, exerce papel fundamental no acompanhamento do processo educativo, sendo responsável pelo planejamento, supervisão e avaliação das práticas pedagógicas, além da elaboração de relatórios e proposição de melhorias (Maranhão, 2025).

Complementarmente, o Coordenador Técnico de Ensino atua no suporte operacional e pedagógico, organizando documentos acadêmicos, controlando avaliações, elaborando planos de ensino e garantindo a sistematização das atividades educacionais. Destaca-se que existe uma descentralização da gestão do ensino, evidenciada pela atuação dos Gestores e Coordenadores Setoriais de Ensino nas Unidades Polo da fase presencial, profissionais responsáveis por acompanhar diretamente os alunos, controlar a frequência, monitorar o desempenho e garantir a execução das atividades conforme o planejamento estabelecido, permitindo maior capilaridade e eficiência na condução dos cursos em um estado com grande extensão territorial como o Maranhão.

No âmbito da educação a distância, destaca-se a atuação do Gestor do Ambiente Virtual e do Técnico em Mídias e Tecnologias da Informação, que asseguram o funcionamento da plataforma de ensino, o suporte técnico aos usuários e a organização dos conteúdos digitais, desempenhando papel essencial na viabilização do

modelo semipresencial adotado pela PMMA, garantindo a integração entre as atividades presenciais e virtuais. Dessa forma, a administração do ensino no CFAP configura-se como um sistema articulado e multifuncional, que integra diferentes níveis de gestão e suporte técnico-pedagógico, contribuindo para a qualidade e efetividade da formação dos policiais militares.

A evolução dos Cursos de Cabos e Sargentos da Polícia Militar, ao longo dos anos demonstra a importância da formação continuada na carreira policial. A atualização constante dos conteúdos e metodologias é essencial para acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e jurídicas que impactam a segurança pública. Nesse sentido, o curso não deve ser compreendido como um processo estático, mas como uma construção dinâmica, em permanente revisão e aperfeiçoamento, dialogando com os pressupostos de Freire (1996) sobre a incompletude do ato educativo.

Destaca-se que o Curso de Formação de Praças da Polícia Militar do Maranhão (PMMA) configura-se como um espaço de matriz técnico-profissional orientado à consolidação de uma práxis que articula, de forma indissociável, dimensões teóricas e operacionais. A arquitetura curricular do certame reflete uma intencionalidade institucional voltada à formação integral do agente de segurança pública.

Para tanto, mobiliza saberes fundamentais que tangenciam os Direitos Humanos, o policiamento comunitário, as técnicas de abordagem, o gerenciamento de crises, a defesa pessoal, o tiro policial defensivo, a legislação aplicada e o uso diferenciado da força. Ademais, sob a égide da ética profissional e da cidadania, o desenho pedagógico busca alinhar o agir policial às garantias constitucionais e aos direitos fundamentais, mitigando distorções anacrônicas no exercício da força estatal.

Do ponto de vista organizacional, a grade curricular estrutura-se em eixos epistêmicos distintos, compreendendo o Direito, a Administração, a Ética, as Técnicas Policiais e a Gestão de Pessoas. Essa heterogeneidade curricular espelha a complexidade das atribuições contemporâneas delegadas à praça da Polícia Militar. Exige-se desse ator social o domínio de competências multidisciplinares para atuar com eficácia face à fluidez dos contextos operacionais.

Nesse sentido, conforme as formulações sociológicas de Poncioni (2005) sobre o modelo formativo policial, a inclusão de atividades práticas, estágios supervisionados e simulações realísticas desempenha um papel central: o de aproximar o

habitus discente da realidade factual do serviço de segurança pública, tensionando a teoria aprendida e a prática vivenciada.

A materialização dessa matriz multidisciplinar, bem como a distribuição sistemática de suas respectivas cargas horárias, encontra-se consolidada nos referenciais normativos do Plano de Curso de Formação de Sargentos (CFS) e do Curso Especial de Formação de Cabos (CEFC) da corporação, amparados analiticamente pelos dados oficiais de Maranhão (2025). Torna-se imperativo sublinhar que a análise do desenho pedagógico ganha relevo quando confrontada com indicadores recentes que evidenciam a capilaridade, a dimensão e o alcance socioinstitucional dessas ações formativas no estado.

Essa cartografia educacional exige, contudo, avaliar como a plataforma virtual e essa robusta engrenagem administrativa dialogam com as vivências reais e com as contradições enfrentadas em campo, preparando o nexu analítico para a introdução dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa.

A transição desse modelo organizacional e técnico-pedagógico para a realidade concreta e cotidiana das salas de aula virtuais desvela o cenário onde as potencialidades normativas da Educação a Distância colidem frontalmente com as condições materiais e institucionais da segurança pública maranhense. Uma vez mapeada a arquitetura documental do Ambiente Virtual de Aprendizagem, a evolução estatística de suas matrículas e a divisão de atribuições administrativas no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, faz-se imperativo descortinar a dimensão fenomênica dessa política pública a partir da experiência vivida por quem a operacionaliza.

Desse modo, para além das diretrizes abstratas estabelecidas pelos boletins oficiais e planos de curso, a subseção a seguir debruça-se sobre a análise qualitativa e dialética do material empírico coletado em campo, trazendo à luz as vozes, os tensionamentos, as precarizações e as contradições manifestadas abertamente nos relatos dos gestores e instrutores que conduzem o processo de ensino da Polícia Militar do Maranhão.

4.3 Análise dos cursos a partir do olhar dos gestores e Instrutores do CFAP

A investigação das políticas públicas de formação policial por meio da mediação tecnológica exige transitar da dimensão puramente normativa e documental pa-

ra o plano da realidade fenomênica, onde as contradições institucionais ganham contornos concretos nas vivências dos sujeitos que operacionalizam o ensino.

A investigação das políticas públicas de formação policial por meio da mediação tecnológica exige transitar da dimensão puramente normativa e documental para o plano da realidade fenomênica, onde as contradições institucionais ganham contornos concretos nas vivências dos sujeitos que operacionalizam o ensino. Sob essa ótica dialética, as diretrizes pedagógicas e os discursos de modernização tecnológica frequentemente chancelados pelas esferas superiores, passam pelo crivo prático daqueles que enfrentam os desafios estruturais e cotidianos do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças.

Por conseguinte, desvelar a percepção de gestores e instrutores permite descortinar o hiato existente entre o modelo de Ensino a Distância (EaD) idealizado nos planos de curso e as condições reais de sua execução em campo. Essa imersão nos relatos transcende a mera descrição de rotinas laborais; ela expõe como os pilares rígidos da caserna coexistem com as demandas de uma educação superior contemporânea, evidenciando as adaptações, os gargalos de infraestrutura e o esforço desses atores na condução do processo formativo da praça maranhense. Como ponto de partida para essa análise qualitativa, os depoimentos colhidos revelam, primeiramente, o impacto estrutural da transição metodológica na rotina de ensino da corporação.

Sob a orientação da perspectiva crítico-dialética, a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores e instrutores do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), identificados sistematicamente de G1 a G6, busca desvelar as contradições, os limites e possibilidades ocultos sob o discurso oficial de modernização e eficiência gerencial da Educação a Distância. Longe de constituir uma ferramenta pedagógica neutra, a incorporação das plataformas digitais no universo castrense maranhense é apreendida aqui como um reflexo das pressões macroestruturais do capitalismo de plataforma e da racionalidade neoliberal de gestão pública.

Para compreender a profundidade das reflexões e o lugar de fala dessas testemunhas, faz-se indispensável mapear o perfil socioprofissional e acadêmico do grupo pesquisado, cujas características de gênero, tempo de serviço na corporação, nível de titulação e área de atuação no Centro de Formação estão detalhadamente estruturadas.

No que se refere ao perfil dos participantes da pesquisa, observou-se a presença de profissionais pertencentes a diferentes níveis hierárquicos da Polícia Militar do Maranhão, abrangendo funções estratégicas, táticas e operacionais, o que contribuiu para uma compreensão mais ampla sobre a organização do ensino na corporação. Os entrevistados possuem trajetórias consolidadas na instituição, com tempo de serviço variando entre aproximadamente uma e três décadas, e experiência direta em atividades relacionadas à formação, ao planejamento e à gestão educacional no âmbito da PMMA.

Em termos de formação acadêmica, verificou-se um perfil marcado pela diversidade e pela qualificação, com presença de cursos de formação militar, graduações em áreas como Direito, Administração, Educação Física, História e Ciências Sociais, além de especializações e cursos de pós-graduação voltados à segurança pública, gestão pública, liderança, gestão de pessoas e áreas correlatas.

No que se refere à atuação profissional, os participantes exercem ou exerceram funções relevantes na estrutura de ensino da corporação, incluindo direção, comando, coordenação de divisões de ensino e atuação como instrutores, tanto em cursos presenciais quanto na modalidade de educação a distância. Esse conjunto de experiências e qualificações reforça a pertinência dos sujeitos selecionados para a investigação, uma vez que reúne diferentes perspectivas institucionais sobre os processos formativos desenvolvidos pela Polícia Militar do Maranhão.

Os sujeitos da pesquisa foram seis policiais militares da Polícia Militar do Maranhão (PMMA), selecionados em razão de sua atuação na área de ensino e formação profissional da corporação, especialmente em funções relacionadas à gestão, coordenação e execução de atividades formativas. A escolha dos participantes considerou sua vinculação com os cursos de formação e aperfeiçoamento, bem como sua experiência institucional no planejamento, organização e acompanhamento de processos educativos desenvolvidos no âmbito da PMMA, inclusive na modalidade de educação a distância.

O grupo de participantes contemplou diferentes níveis da estrutura hierárquica institucional, abrangendo funções estratégicas, táticas e operacionais, o que possibilitou reunir percepções distintas e complementares sobre a organização do ensino policial militar. Além da diversidade funcional, os sujeitos apresentam trajetórias profissionais consolidadas e experiência direta com atividades de direção, comando,

coordenação pedagógica e instrução, elementos que os qualificam como interlocutores relevantes para a compreensão do objeto investigado.

No que se refere à formação acadêmica, os participantes possuem percurso formativo diversificado, composto por cursos de formação militar, graduação e pós-graduação em áreas relacionadas à segurança pública, ao direito, à administração e à educação. Tal composição contribui para ampliar a densidade analítica da pesquisa, uma vez que permite articular a experiência prática acumulada na corporação com diferentes referenciais de formação e atuação profissional.

Para resguardar a identidade dos participantes e assegurar o sigilo das informações, os entrevistados foram identificados por códigos alfanuméricos, de E1 a E6, conforme orientação ética aplicável às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A caracterização dos sujeitos, nesse sentido, não tem por finalidade individualizar trajetórias, mas situar o lugar institucional a partir do qual emergem as percepções, avaliações e experiências analisadas ao longo do estudo.

A análise do perfil dos entrevistados revela um corpo de servidores caracterizado por expressivo amadurecimento institucional e elevada qualificação acadêmica, com a presença de especialistas e mestres que transitam entre a vivência prática da atividade policial de rua e a reflexão teórica sobre o fazer pedagógico.

A diversidade de tempo de serviço, que abrange desde profissionais com menos de dez anos de corporação até oficiais e praças com mais de duas décadas de fileiras, confere riqueza analítica à amostra, pois justapõe a visão daqueles que vivenciaram a transição do ensino puramente presencial para o modelo informatizado à perspectiva de técnicos mais jovens, inseridos nativamente na cultura digital.

Essa composição multifacetada permite que a categorização analítica do material empírico de campo organize-se em tópicos que expressam as contradições apontadas pelas testemunhas na Escola de Praças. O primeiro desses eixos debruça-se sobre o paradoxo da descentralização territorial em face das limitações físicas e de conectividade nos batalhões do interior.

Em segundo lugar, emerge a discussão sobre a sobrecarga de conteúdos em cargas horárias reduzidas e a consequente precarização do trabalho docente em turmas hipertrofiadas.

4.3.1 As condições estruturais da oferta dos cursos na modalidade EAD

A principal contradição identificada na oferta formativa da corporação pode ser formulada nos seguintes termos: o Estado amplia a densidade das vagas por meio do Ensino a Distância (EaD) sem expandir proporcionalmente o investimento em infraestrutura tecnológica, valorização docente e suporte pedagógico. Essa dinâmica reproduz, no interior de uma instituição pública de segurança, a lógica que Chesnais (1996) identifica como subordinação dos bens sociais à racionalidade da acumulação flexível: o aumento quantitativo de vagas gera, paradoxalmente, uma retração na qualidade por vaga ofertada.

Sob a perspectiva da economia política da educação (Frigotto, 2010), a infraestrutura não se reduz a um suporte técnico neutro, mas constitui a base material que viabiliza ou limita a qualidade do processo formativo. Na Polícia Militar do Maranhão (PMMA), a transição para a mediação tecnológica, fortemente impulsionada por imperativos de austeridade fiscal e pelo caráter emergencial da pandemia de Covid-19, legou um cenário de assimetria logística que impacta diretamente a práxis educativa corporativa. Desse modo, a análise das condições materiais que sustentam o ensino no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) impõe desvelar o hiato existente entre o discurso oficial de modernização tecnológica e a realidade estrutural dos quartéis, especialmente nas unidades do interior do Maranhão.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa e os dados estatísticos sistematizados nesta investigação convergem ao apontar que a expansão territorial dos cursos de formação de cabos e sargentos tendeu a negligenciar as especificidades materiais das seções de ensino locais. O estrangulamento da capacidade de processamento dos servidores, a dependência de plataformas virtuais sem customização institucional adequada e a ausência de polos de apoio pedagógico regionalizados nas sedes dos Comandos de Policiamento de Área do Interior (CPAIs) configuram um quadro de precarização técnica. Longe de ser um mero detalhe operacional, a falta de computadores funcionais e de links de internet corporativa de banda larga transfere os custos da infraestrutura pública para a esfera privada do policial na ponta da linha (Antunes, 2018).

Ademais, essa configuração material deficitária engendra barreiras pedagógicas intransponíveis ao modelo de ensino pretendido. Como postula Belloni (2019), a

eficácia de ambientes virtuais de aprendizagem depende de uma arquitetura tecnológica que fomente a interatividade em tempo real e o suporte técnico perene. A ausência desses elementos na estrutura da PMMA resulta em um isolamento digital que compromete a andragogia, impelindo o corpo discente a uma rotina de consumo passivo de aulas gravadas e respostas tardias a dúvidas. Torna-se imperativo, portanto, escrutinar como essas limitações materiais tangenciam o cotidiano dos colaboradores, revelando as contradições entre a meta quantitativa de certificação e as condições reais de operacionalização do ensino.

Ao confrontar o eixo das possibilidades com o dos limites estruturais, desvela-se o primeiro grande paradoxo institucional: a ilusão da democratização espacial em detrimento da exclusão digital interna. Embora a mediação tecnológica viabilize a interiorização simultânea do ensino nos 217 municípios maranhenses — alcançando o policial na ponta da linha sem desfalcar o policiamento ostensivo —, essa expansão quantitativa ocorre sobre uma infraestrutura precária. As limitações tecnológicas são explicitamente reconhecidas pelo corpo de colaboradores; o entrevistado E4 aponta, por exemplo, que o servidor atual "não satisfaz a necessidade de passar todo o conteúdo necessário" (E4, 2025).

Essa obsolescência do suporte de rede, somada ao baixo letramento digital das praças com maior tempo de serviço, transfere o ônus da conectividade para o ambiente doméstico do discente. Como resultado, a celebrada "flexibilidade de horários" converte-se em sobrecarga laboral e cognitiva, colonizando o tempo de não-trabalho do policial, que se vê obrigado a utilizar seus próprios dispositivos móveis e pacotes de dados particulares durante o período de folga para dar conta de cargas horárias comprimidas e conteúdos saturados.

A carência de capilaridade técnica da corporação fora da capital emerge como um dos gargalos mais severos do modelo. A inexistência de centros regionais de apoio técnico no interior do estado aprofunda as assimetrias geográficas, conforme destaca um dos sujeitos da pesquisa ao projetar a necessidade premente de descentralização logística:

[...] Se as aulas vêm do CFAP e o aluno tem alguma dificuldade, ele só vai se interligar com o CFAP. Porém, se ele morar em Imperatriz, Balsas, Caxias, que são lugares bastante distantes do CFAP, como é que ele vai conseguir solucionar o problema de forma imediata? Quando você tem pontos de apoio, esse aluno pode ir nesse ponto e lá solucionar o problema dele, sendo que esse ponto seria uma extensão do núcleo. (Entrevistado, 2025).

A ausência de tais estruturas de retaguarda reproduz, no interior do próprio Estado, a desigualdade de acesso que a educação a distância teoricamente deveria mitigar. O orçamento insuficiente para a formação continuada, além dos cursos regulares obrigatórios, tem causado severos embaraços administrativos e operacionais para a formação policial militar. Sob a égide da racionalidade neoliberal denunciada por Frigotto (2010) e Antunes (2018), a tecnologia acaba sendo instrumentalizada não para qualificar organicamente o servidor, mas como um mecanismo de eficiência fiscal voltado à contenção de gastos públicos, gerando um isolamento digital e material na ponta da linha.

A transição do modelo formativo das praças para o ambiente digital engendra uma profunda transformação nas corporações militares. Historicamente estruturado sob a égide da disciplina rígida e do controle minucioso e presencial dos corpos — dinâmica exaustivamente descrita na sociologia das instituições totais —, o ensino de caserna encontra na liberdade intrínseca e na autonomia exigidas pela Educação a Distância um elemento de desestabilização de suas práticas seculares de vigilância.

Os relatos dos gestores apontam para o mal-estar institucional provocado pela perda da capacidade de fiscalização direta sobre o comportamento do aluno-policial durante o ato de estudo. Na impossibilidade de aplicar os mecanismos tradicionais de enquadramento disciplinar e aferição de prontidão física no espaço intangível das redes, a instituição responde por meio da imposição de barreiras burocráticas digitais e plataformas de monitoramento de acessos, tentando, de forma anacrônica, mimetizar a rigidez material do quartel dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

4.3.2 A formação e atuação pedagógica da equipe técnica

A transição da formação policial para o ambiente virtual de aprendizagem não demanda apenas suportes técnicos robustos, mas impõe, primordialmente, uma profunda reconfiguração na identidade, na formação e na atuação da equipe técnica e docente da corporação. Sob a ótica da sociologia da educação corporativa, o corpo de instrutores do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) atua na intersecção de dois campos discursivos distintos e, por vezes, antagônicos: o *habi-*

tus castrense alicerçado nos princípios seculares de hierarquia, disciplina, presencialidade e controle de corpos e os preceitos pedagógicos contemporâneos da educação superior e do Ensino a Distância (EaD), que preconizam a autonomia discente, a flexibilidade metodológica e a construção crítica do saber (Libâneo, 2013).

O material empírico colhido em campo revela que a concepção pedagógica que orienta a equipe docente da PMMA é atravessada por uma dualidade latente. Se, por um lado, há um esforço institucional manifesto em alinhar os cursos de cabos e sargentos às diretrizes da andragogia e às metodologias ativas de ensino — com o intuito de superar modelos tradicionais pautados na mera memorização e reprodução mecânica de conteúdos —, por outro, a prática pedagógica real esbarra no baixo letramento digital crítico de parcela do efetivo e na falta de uma política perene de capacitação continuada voltada especificamente para as peculiaridades do design instrucional e da tutoria *online*. Como adverte Belloni (2019), a transposição de uma aula presencial para o formato virtual sem a devida mediação pedagógica crítica reduz a tecnologia a um mero canal difusor de conteúdos estáticos, esvaziando o potencial emancipatório do ensino.

Essa assimetria conceitual expõe um grave paradoxo político-institucional no âmbito da PMMA: a contradição entre a qualificação intelectual endógena e a desvalorização material da docência. Os dados empíricos desta investigação confirmam que o corpo de instrutores da Escola de Praças conta com profissionais altamente qualificados, portadores de títulos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) obtidos por meio de esforços individuais. Contudo, essa densidade acadêmica colide frontalmente com a ausência de incentivos e de uma valorização financeira proporcional à titulação acadêmica no exercício da atividade docente corporativa.

Sob a égide da racionalidade neoliberal denunciada por Frigotto (2010), a ausência de remuneração diferenciada e a exigência de que os instrutores custeiem as suas próprias capacitações pedagógicas configuram um processo de precarização e exploração do trabalho docente na segurança pública. Essa lógica de produção em escala resulta em um arranjo pedagógico no qual um único docente ou tutor assume a responsabilidade pelo acompanhamento, mediação e avaliação de centenas de alunos-policiais dispersos simultaneamente pelas plataformas digitais, operando em um cenário de aulas síncronas limitadas e turmas massificadas de até 800 discentes.

Os relatos de campo desvelam que esse adensamento discente inviabiliza o estabelecimento de uma relação dialógica e personalizada de ensino-aprendizagem, convertendo a atividade docente em uma rotina essencialmente mecânica e burocrática de controle de acessos, homologação de frequências automáticas e conferência sumária de postagens repetitivas nos fóruns virtuais.

Essa reconfiguração do fazer pedagógico produz reflexos severos na subjetividade e na saúde dos instrutores do Centro de Formação, cuja sobrecarga de atribuições não encontra contrapartida em termos de suporte institucional ou valorização pecuniária.

Os relatos de campo desvelam que esse adensamento discente inviabiliza o estabelecimento de uma relação dialógica e personalizada de ensino-aprendizagem, convertendo a atividade docente em uma rotina essencialmente mecânica e burocrática de controle de acessos, homologação de frequências automáticas e conferência sumária de postagens repetitivas nos fóruns virtuais. Essa reconfiguração do fazer pedagógico produz reflexos severos na subjetividade e na saúde dos instrutores do Centro de Formação, cuja sobrecarga de atribuições não encontra contrapartida em termos de suporte institucional ou valorização pecuniária. Os entrevistados destacam o anacronismo de um modelo de gestão que exige qualificações acadêmicas de nível superior e pós-graduação *stricto sensu* para a composição do corpo docente, mas que perpetua a ausência de gratificações proporcionais à titulação ou às horas adicionais despendidas fora do expediente regulamentar para responder a dúvidas nas plataformas.

A mediação digital opera, assim, como um mecanismo que dissolve as fronteiras temporais da jornada de trabalho do instrutor, que se vê compelido a monitorar e intervir no sistema em horários noturnos e fins de semana para acompanhar o fluxo irregular dos discentes operacionais. Essa dinâmica engendra um nítido processo de alienação do trabalho docente dentro da caserna, onde o professor perde o controle sobre a qualidade do processo formativo que ministra, subordinado a metas institucionais de promoção de efetivo que priorizam a velocidade da certificação burocrática em detrimento da apropriação crítica e reflexiva do conhecimento técnico-policial.

A dispersão analisada nas falas dos entrevistados descortina um cenário fragmentado e policêntrico no interior da corporação, evidenciando que a transição para a mediação tecnológica na PMMA está longe de se consolidar sob uma narrativa institucional monolítica. Longe de representar mera divergência individual, essa he-

terogeneidade de perspectivas reflete os tensionamentos estruturais entre a tradição da caserna e as forças de modernização técnico-acadêmica. Ao tensionar os discursos dos sujeitos, identificam-se clivagens profundas que expõem as frestas pedagógicas do modelo híbrido implementado.

No campo pedagógico, a dialética entre as potencialidades e as barreiras operacionais expõe o risco iminente de esvaziamento do sentido formativo por meio da automação acrítica. O entrevistado E5 critica a dependência de ferramentas externas com restrições de tempo, as quais forçam o instrutor a priorizar a exposição acelerada do conteúdo em detrimento da interação dialógica com os discentes (E5, 2026 formação). Esse cenário é agravado pelo modelo de aulas gravadas sem interação em tempo real, gerando um distanciamento crônico. O entrevistado E6 alerta para a gravidade desse afastamento ao relatar que "o professor às vezes demora um dia, às vezes dois dias para responder [as dúvidas]" (E6, 2026).

Essa demora é diretamente proporcional à massificação das turmas, gerando o que se qualifica como alienação pedagógica: o instrutor responde tardiamente e o processo de ensino-aprendizagem perde a contemporaneidade. Nesse vácuo de mediação humana perene, emerge o uso de inteligência artificial pelos discentes para a geração automática de respostas em fóruns e chats, conforme denunciado por E5. Esse fenômeno representa um desafio pedagógico contemporâneo que ultrapassa as fronteiras universitárias civis, mas cuja particularidade no contexto da formação policial militar assume contornos dramáticos: a praça que transita pelo componente teórico sem efetivamente absorvê-lo enfrentará ocorrências reais na segurança pública sem o devido preparo cognitivo e técnico para tomar decisões adequadas em cenários de risco, onde vidas humanas estão em jogo.

Ademais, o horizonte estratégico de valorizar a equipe técnica colide frontalmente com o fato de que os instrutores não possuem retribuição financeira proporcional à sua titulação acadêmica. Por fim, a resistência cultural de parte do efetivo e de gestores ligados ao modelo presencial clássico reflete a ausência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) institucionalizado e deliberado. A cultura castrense, historicamente alicerçada no controle de corpos e na disciplina rígida da praça de armas, estranha a flexibilidade exigida pelo EaD porque a corporação ainda não logrou êxito em construir uma síntese orgânica entre a tradição operativa e a inovação tecnológica. Para superar esse modelo emergencial, faz-se imperativo subsidiar a modalida-

de com letramento digital crítico, plataformas robustas e a efetiva valorização de sua equipe docente.

Essa tentativa de transposição mecânica do controle disciplinar para o plano virtual encontra um obstáculo contemporâneo agudo no surgimento e na popularização massiva de ferramentas de inteligência artificial generativa. Os instrutores entrevistados revelam que o modelo de avaliação adotado na plataforma Moodle, fortemente baseado na postagem de textos em fóruns de discussão e na resolução de questionários dissertativos, passou a ser severamente tensionado pela facilidade com que os discentes conseguem terceirizar a produção de suas tarefas acadêmicas.

O uso acrítico de modelos de linguagem para a automação e geração em massa de respostas padronizadas nos fóruns virtuais esvazia o caráter reflexivo da aprendizagem, transformando a interação pedagógica em uma simulação burocrática esvaziada de sentido, na qual máquinas produzem textos para que algoritmos de tutores hipertrofiados os validem de forma automatizada. Essa crise da autoria digital no Centro de Formação desvela a contradição última da EaD gerencialista na segurança pública: ao priorizar a velocidade e a redução de custos na certificação em massa de cabos e sargentos, a instituição acaba por vulnerabilizar os próprios mecanismos de avaliação e apropriação real do conhecimento técnico, demandando uma urgente e profunda revisão metodológica das práticas pedagógicas exercidas pela equipe docente.

4.3.3 o uso da EAD e suas funcionalidades nos Cursos

A descentralização do ensino militar na Polícia Militar do Maranhão (PMMA), impulsionada pela inserção das tecnologias digitais, é frequentemente apresentada nos discursos institucionais oficiais como um vetor de democratização e universalização do acesso à qualificação profissional. Contudo, sob a lente do materialismo histórico-dialético, essa dispersão capilar revela-se como uma manifestação local daquilo que David Harvey conceitua como acumulação flexível. Nesse processo macro-social, as organizações transferem o ônus dos custos de infraestrutura e da manutenção espacial para a esfera individual dos próprios trabalhadores.

Os relatos dos gestores evidenciam que a transição pedagógica para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ocorreu de forma descompassada em relação

aos investimentos reais em conectividade e suporte de *hardware* nas unidades operacionais do interior do estado. Conforme destacado nas entrevistas, enquanto as frações sediadas na capital desfrutam de uma infraestrutura de rede relativamente estável, os policiais militares lotados em batalhões estratégicos de regiões distantes — como as sedes de Balsas, Pinheiro e Bacabal — defrontam-se com um cenário crônico de exclusão digital e obsolescência técnica. Essa assimetria material desconfigura o princípio da equidade pedagógica, convertendo as funcionalidades e a flexibilidade da Educação a Distância em um fator de sobrecarga pessoal para o aluno-policial.

Os sujeitos da pesquisa apontam que a ausência de laboratórios de informática funcionais e de conexões de banda larga corporativa nos quartéis do interior compele o discente a fazer uso de seus próprios pacotes de dados móveis e de dispositivos celulares particulares durante ou após os turnos de serviço operacional. Essa dinâmica cria o que a literatura sociológica do trabalho — ancorada em formulações sobre a acumulação flexível e a intensificação laboral (Dal Rosso, 2017; Antunes, 2018) — classifica como a invasão do tempo de não-trabalho. Trata-se da porosidade e da colonização do período de repouso por demandas laborais e de capacitação compulsória, uma vez que as fronteiras entre o plantão tático e o momento de dedicação aos estudos são inteiramente dissolvidas na rotina do militar da ponta.

O aparato estatal, ao mesmo tempo em que exige o cumprimento rigoroso dos prazos modulares estabelecidos pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), exime-se de prover as condições materiais mínimas para a navegabilidade dos usuários na periferia do estado. A descentralização territorial, portanto, longe de superar os obstáculos geográficos do Maranhão, camufla uma contradição de classe interna à corporação. Sob esse prisma, o sucesso educacional do servidor passa a depender diretamente de sua capacidade financeira individual de custear insumos tecnológicos básicos, os quais deveriam ser garantidos institucionalmente como ferramentas de trabalho.

A simulação burocrática engendrada pela automação de tarefas no ecossistema digital desvela a contradição última da Educação a Distância gerencialista na segurança pública maranhense, evidenciando que a busca cega por eficiência quantitativa vulnerabiliza as próprias funcionalidades da plataforma e os mecanismos de

apropriação real do conhecimento técnico e humanístico, imprescindíveis à atuação de cabos e sargentos no Estado Democrático de Direito.

Diante desse cenário complexo e multifacetado, o histórico da formação militar no Maranhão, a arquitetura institucional do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) e as vivências tensionadas de seus gestores e instrutores expõem a urgência de uma revisão profunda nas premissas que orientam as políticas educacionais da corporação. As sínteses, os achados empíricos e as recomendações estruturais decorrentes deste diagnóstico passam, a partir deste panorama, a ser delineados de forma integrada no encerramento deste estudo.

5 CONCLUSÃO

A presente dissertação analisou os limites e as possibilidades da Educação a Distância na formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão, articulando três dimensões indissociáveis: a estrutural, referente às condições materiais e orçamentárias da instituição; a pedagógica, concernente às práticas de ensino-aprendizagem e à formação dos instrutores; e a político-institucional, relativa às disputas de sentido sobre o que é e para que serve a formação policial de Cabos e Sargentos da PMMA.

O percurso investigativo revelou que a adoção do EaD na corporação não resultou de uma política educacional previamente planejada e pedagogicamente fundamentada. Ao contrário, configurou-se como uma resposta pragmática a condicionantes externos, notadamente os impactos da pandemia de Covid-19, as dimensões territoriais do estado e uma crônica limitação orçamentária. Essa gênese reativa condiciona os limites estruturais observados no cotidiano corporativo: sufocamento da plataforma tecnológica, ausência de suporte técnico nos quartéis do interior, carência de valorização profissional proporcional à titulação dos instrutores e cargas horárias excessivamente comprimidas em relação ao denso volume de conteúdo programático exigido.

Essa gênese condiciona os limites estruturais observados: plataforma tecnológica insuficiente, ausência de suporte técnico no interior do estado, instrutores sem valorização proporcional à titulação e cargas horárias comprimidas em relação ao volume de conteúdo exigido.

Do ponto de vista das possibilidades, os dados empíricos confirmam que o Ensino a Distância na Polícia Militar do Maranhão -PMMA, cumpre função estratégica insubstituível no contexto maranhense: viabiliza a formação castrense de centenas de policiais simultaneamente (Polos), em municípios distantes da capital com mais de 900 Km (Alto Parnaíba/MA), sem os custos logísticos do modelo presencial pleno. Esse alcance geográfico constitui uma contribuição real à democratização do acesso à qualificação profissional no âmbito da Segurança Pública do Estado com o objetivo alinhado ao ODS 4 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Contudo, a perspectiva crítico-dialética que orientou esta análise impede a celebração acrítica desse alcance. A expansão quantitativa do Ensino a Distância na Polícia Militar do Maranhão -PMMA não foi acompanhada de desenvolvimento qualitativo proporcional. A massificação com turmas aproximadamente de 800 policiais militares em um único ciclo formativo, que convive com condições pedagógicas precárias: ferramentas externas com restrições de tempo, servidores insuficientes, instrutores que custeiam a própria formação e discentes que chegam à fase presencial com lacunas teóricas não sanadas. Essa contradição não é acidental; ela expressa, no interior de uma instituição pública de segurança, a mesma racionalidade neoliberal que, conforme apontam Antunes (2018), Frigotto (2010) e Belloni (2019), subordina a educação aos imperativos de mercado da eficiência métrica e da redução de custos operacionais.

A análise das entrevistas evidenciou, ainda, uma tensão epistemológica fundamental: o conflito entre a cultura castrense de presencialidade, hierarquia e controle que ainda é muito presente o imaginário institucional da Polícia Militar, especialmente nos postos mais elevados (Oficiais/Coronel PM) e os pressupostos pedagógicos do Ensino a Distância, os quais demandam autonomia discente, mediação tecnológica crítica e flexibilidade metodológica. Esse embate não se resolve por decreto ou portaria; exige uma política perene de formação continuada de gestores e instrutores que promova o letramento digital crítico e a resignificação das práticas de ensino.

Percebe-se também que os dados dos entrevistados revelam um descompasso entre os diferentes níveis hierárquicos da Instituição da Polícia Militar: Enquanto os Gestores Estratégicos tendem a posicionar o Ensino a Distância como complemento operacional e instrumento de racionalização de recursos, os instrutores de nível tático percebem com mais nitidez as lacunas metodológicas, as barreiras tecnológicas e a necessidade de investimento em valorização docente. Essa assimetria interpretativa sugere que as decisões diretivas sobre a política de EaD na instituição são tomadas com insuficiente incorporação das vozes daqueles que efetivamente operam as salas de aula virtuais nos diversos polos de ensino.

Em resposta à questão central da pesquisa no que concerne as possibilidades e os desafios da formação de Cabos e Sargentos da Polícia Militar do Maranhão por meio do Ensino a Distância, considerando as exigências institucionais, pedagógicas e profissionais da atividade policial? esta dissertação conclui que o Ensino a

Distância representa uma política pública de formação com potencial real, realizável apenas se acompanhado de investimento simultâneo em quatro dimensões: (1) infraestrutura tecnológica própria e robusta; (2) valorização e formação pedagógica continuada dos instrutores; (3) criação de centros regionais de apoio técnico no interior do estado; e (4) construção de um projeto político-pedagógico institucional que articule EaD e ensino presencial de forma deliberada e não meramente emergencial.

O modelo híbrido (parte EaD e parte presencial), já institucionalizado na PMMA, desde o ano de 2009, constitui o caminho mais promissor, desde que a fase presencial não seja tratada como apêndice da fase virtual, mas como seu complemento indispensável, especialmente nas disciplinas de natureza técnico-operacional. A formação policial exige o desenvolvimento de habilidades que não se consolidam em plataformas digitais: julgamento situacional, controle emocional sob estresse agudo, comunicação não verbal e trabalho em equipe em cenários de risco.

Do ponto de vista das contribuições teóricas, esta dissertação avança ao articular o debate sobre Ensino a Distância e neoliberalismo, desenvolvido por autores como Belloni (2019), Antunes (2018, 2021) e Frigotto (2010) com o campo específico da formação policial militar, ainda insuficientemente explorado na literatura de políticas públicas. A análise demonstra que os limites do EaD na PMMA, transcendem falhas técnicas ou operacionais isoladas; constituem expressões de contradições estruturais mais amplas: a tensão entre a promessa democrática da inclusão digital e sua utilização pragmática como ferramenta de austeridade fiscal; e o atrito entre a rigidez hierárquica militar e a flexibilidade exigida pelo ensino contemporâneo.

Como encaminhamentos para pesquisas futuras, sugere-se: (a) a realização de estudos longitudinais que acompanhem o desempenho operacional de policiais formados pelo modelo híbrido em comparação com os formados exclusivamente pelo modelo presencial; (b) a avaliação sistemática da plataforma de Ensino a Distância da PMMA sob a perspectiva dos discentes, dimensão ausente nesta pesquisa, centrada nos gestores e instrutores; e (c) a análise comparativa com experiências de EaD na formação policial de outros estados brasileiros com perfis territoriais e orçamentários semelhantes ao Maranhão.

O Estado do Maranhão, com sua extensão territorial, sua diversidade regional e os desafios históricos de sua Segurança Pública, precisa de policiais cada vez mais qualificados, críticos e comprometidos com os direitos fundamentais e com

uma atuação profissional pautada na legalidade, na ética e na proximidade com a sociedade civil. Nesse caminho o Ensino a Distância pode ser um instrumento poderoso nessa direção, mas apenas se for tratado como política pública séria, financiada, pedagogicamente fundamentada e continuamente avaliada. Sem esse compromisso material, a modalidade correrá o risco latente de se converter em mais um mecanismo de certificação em massa, esvaziado do sentido formativo profundo que a sociedade maranhense espera e merece.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Educação a distância no Brasil: histórico e perspectivas**. São Paulo: ABED, 1995.

_____. Associação Brasileira de Educação a Distância. Estado **da arte em EAD**. São Paulo: ABED, 2019.

_____. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2015**. Curitiba: ABED, 2015.

_____. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2021: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2021.

_____. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2022**. Curitiba: ABED, 2022.

_____. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: ABED, 2023.

ADORNO, Sérgio. Monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea. In: MICELI, Sérgio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-2002)**. São Paulo: Sumaré, 2002.

ALONSO, Kátia Morosov. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.

ALVES, João Roberto Moreira. Educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-48, 2011.

_____. **Educação a distância: limites e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Lynn. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. **Educação a distância e políticas públicas no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2020.

ALVES, Lynn; SILVA, Marco. **Educação a distância: fundamentos, práticas e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Icebergs à deriva.** São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. **Capitalismo pandêmico.** São Paulo: Boitempo, 2022.

ARAÚJO, Raimundo. **Educação a distância e neoliberalismo: expansão, precarização e contradições no ensino contemporâneo.** São Luís: EDUFMA, 2021.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de; JEZINE, Edineide. A expansão da educação a distância no Brasil e as contradições entre capital e trabalho. **Revista Internacional de Educação Superior, Campinas**, v. 7, p. e021041, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8659964.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Educação superior, mercantilização e EaD no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2021.

BAYLEY, David H. **Padrões de policiamento: uma análise internacional comparativa.** Tradução de René Alexandre Belmonte. São Paulo: Edusp, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394/1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394/1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2017.

_____. Reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jul. 1969.

_____. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil.** Curitiba: ABED, 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas.** Brasília, DF: INEP, 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Censo da Educação Superior.** Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas->

estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 5 mar. 2026.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Educação a Distância no Brasil.** Brasília, DF: MEC/SEED, 2012.

_____. Ministério do Exército. Estado Maior. Inspeção Geral das Polícias Militares. **Manual básico de policiamento ostensivo.** Brasília, DF, 1981;

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

COSTA, M. R.; SILVA, J. A. Qualidade e regulação da educação a distância no Brasil: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 2, 2022.

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

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior, regulação e avaliação: políticas e disputas no Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 351-376, 2011.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010b.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, Maria Clara. **Educação superior, financeirização e EaD no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Educação superior e mercantilização**. São Paulo: Xamã, 2020.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. A história da educação militar no Brasil: equívocos e lacunas de um campo em construção. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 33., 2025, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPUH-Brasil; Universidade Federal de Minas Gerais, 2025. p. 1-24. Disponível em: https://www.snh2025.anpuh.org/resources/anais/11/snh2025/1755378628_arquivo_1156e2d4e3c7ee22d632ca59d6250852.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

MANCIBO, Deise et al. (org.). **A educação em liquidação**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 4.570, de 14 de junho de 1984**. Dispõe sobre a Organização Básica da Polícia Militar do Maranhão e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1984. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 14 jun. 1984. Disponível em: www.diariooficial.ma.gov.br. Acessado em: 24 jun 2026.

MARANHÃO. **Lei n.º 6.513, de 30 de novembro de 1995**. Dispõe sobre o Estatuto dos Policiais-Militares da Polícia Militar do Maranhão e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1995.

_____. Polícia Militar do Maranhão. **Boletim Geral n.º 090, de 16 de maio de 2017**. São Luís: PMMA, 2017a.

_____. Polícia Militar do Maranhão. **Boletim Geral n.º 111, de 14 de junho de 2017**. São Luís: PMMA, 2017b.

_____. Secretaria de Estado da Segurança Pública. Polícia Militar do Maranhão. Diretoria de Ensino. Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças. **Plano de Curso de Formação de Sargentos (CFS) PMMA 2025**. São Luís: PMMA, 2025.

_____. Polícia Militar do Maranhão. Diretoria de Ensino. **Planejamento anual de cursos regulares e de capacitação – 2026**. São Luís: PMMA, 2026. Disponível em: <https://sei.ma.gov.br/autenticidade>. Acesso em: 7 maio 2026.

_____. Secretaria de Estado da Segurança Pública. **Relatórios e diretrizes de qualificação profissional da Polícia Militar do Maranhão**. São Luís, [s.d.].

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MISSE, Michel. **Crime e violência no Brasil contemporâneo: estudos de sociologia do crime e da violência urbana**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

MOORE, Mark H. **Criando valor público: gestão estratégica no governo**. Rio de Janeiro: Uniletras; Brasília, DF: ENAP, 2003.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORALES, José Luis. **Educación superior y enseñanza a distancia en España: regulación y calidad académica**. Madrid: Editorial Síntesis, 2022.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015c. p. 27-45.

MOURA, Ana Maria Garcia; MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. A história dos sistemas de ensino das Forças Armadas Brasileiras. **Revista Defesa e Segurança**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2025. DOI: 10.34180/24479365.2025v10n1p100. Disponível em: <https://revistaeletronica.fab.mil.br/index.php/afa/article/view/894>. Acesso em: 3 fev. 2026.

MOURA, J. C. L. de; FILHO, P. C. R. Educação à Distância (EaD) como pilar no planejamento estratégico da Polícia Militar do Paraná. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e77027, 2025. DOI: 10.34117/bjdv11n1-081. Disponível

em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/77027>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MUNIZ, Jacqueline. A crise de identidade das polícias militares brasileiras. Dados – **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 607-634, 2001.

OLIVEIRA, Daniela; BITTENCOURT, Ricardo. Regulação e avaliação da educação a distância no Brasil: limites e contradições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, 2023.

OUCQA. Ontario Universities Council on Quality Assurance. **Quality Assurance Framework**. Toronto: Quality Council, 2021. Disponível em: <https://oucqa.ca/resources-publications/quality-assurance-framework/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

PACHECO, José. **Educação integral e inovação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2023.

PMMA. Polícia Militar do Maranhão. **Curso de formação de soldados (CFSD PM 2019) tem início em São Luís**. São Luís, 2019. Disponível em: <https://pm.ssp.ma.gov.br/2019/05/curso-de-formacao-de-soldados-cfsd-pm-2019-tem-inicio-em-sao-luis/>. Acesso em: 17 maio 2026.

_____. Polícia Militar do Maranhão. **Documentos institucionais e dados administrativos sobre formação policial e polos de ensino a distância**. Maranhão, [s.d.].

_____. Polícia Militar do Maranhão. **Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP): 46 anos formando cidadãos para proteção da sociedade maranhense**. São Luís, 2020. Disponível em: PMMA. Acesso em: 10 mai. 2026.

_____. Polícia Militar do Maranhão. **PMMA realiza aula inaugural dos cursos regulares das praças: CAS, CEFS e CEFC**. São Luís, 2024. Disponível em: <https://pm.ssp.ma.gov.br/2024/03/pmma-realiza-aula-inaugural-dos-cursos-regulares-das-pracas-cas-cefs-e-cefc>. Acesso em: 15 mai. 2026.

PONCIONI, Paula. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 585-610, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S0102-69922005000300005.

RISTOFF, Dilvo. Universidade em disputa: educação superior, mercantilização e regulação. Florianópolis: Insular, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

SANTOS, Jorge Fabricio dos; SILVA, Luiz Carlos Soares da. **Educação a distância como estratégia de capacitação de profissionais de segurança pública: o exemplo de aperfeiçoamento de sargentos da Polícia Militar do Pará.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (CIET); ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EnPED), 2018, São Carlos. Educação e tecnologias: inovação em cenários em transição. São Carlos: UFSCar, 2018.

SAURA, Geo; ADRIÃO, Theresa; ARGUELHO, Mateus. Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização edtech. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286486, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WpSyzrHPBnN5xcXnwrgS7bH/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **A educação superior no Brasil: 1998-2013.** Brasília, DF: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), 2014.

SSP-MA. Secretaria de Estado da Segurança Pública do Maranhão. **PMMA celebra formatura do curso de formação de cabos e abertura do curso de formação de sargentos com ação social no CFAP.** São Luís, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ssp.ma.gov.br/pmma-celebra-formatura-do-curso-de-formacao-de-cabos-e-abertura-do-curso-de-formacao-de-sargentos-com-acao-social-no-cfap>. Acesso em: 15 mai. 2026.

SILVA, Jorge da. **Segurança pública e polícia: criminologia crítica aplicada.** Rio de Janeiro: Forense, 2014.

SILVA, James Ribeiro. **Legislação básica da Polícia Militar do Maranhão.** 7. Ed. São Luis, 2019.

SILVA, Maria Lúcia; OLIVEIRA, João Carlos. Trabalho docente e plataformas digitais na educação a distância: precarização e controle algorítmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 130-152, 2022.

SILVA, Marcelo Pereira. O Site de rede social reclame aqui: a emergência do consumidor contemporâneo e os desafios da convivência. 2019 In book: Impactos Comunicacionais da Cibercultura na Contemporaneidade (pp.14-25). Acesso: janeiro de 2023

SILVA, Amanda Cristina da; RASSI, José Henrique; PAHIM, Renato. Educação e comunicação: o rádio como instrumento pedagógico no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 24, p. 40-58, 2024.

SOARES, Luiz Eduardo. **Segurança tem saída.** Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataforma.** São Paulo: Elefante, 2017.

UNESCO. **Relatório global de educação 2021**. Paris: UNESCO, 2021.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior**. Campinas: Unicamp/NIED, 2014.

VIEIRA, Cátia. **Políticas de expansão da educação a distância**. Curitiba: CRV, 2020.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I – IDENTIFICAÇÃO

Sexo () Feminino () Masculino

Escolaridade () Fundamental () Médio () Superior () Pós-Graduado (a)

Tipo de Vínculo () Efetivo(a) () Comissionado(a) () Contratado(a)

Cargo / Função na PMMA _____

Ano de ingresso na PMMA _____

Tempo de serviço na PMMA _____

Termo de Consentimento (TCLE): (Garantir anonimato e confidencialidade).

Autorização de Gravação: (Solicitar permissão para gravar o áudio)

II – ENTREVISTA**1) A Natureza da Função (Visão Estratégica)**

1. Na sua opinião, qual o papel institucional da PMMA com a adoção do EAD? O(a) sr(a) a vê o EAD não se limita ao uso de tecnologia, mas se constitui como um **instrumento de transformação institucional**?

2. Qual é a *missão estratégica* do EAD na PMMA sob sua gestão? Onde o senhor determina que a unidade deve focar seus principais esforços?

3. O EAD, quando estruturado com visão estratégica, fortalece elementos fundamentais. Na sua opinião, essa é uma função que deveria ser desempenhada pela Polícia Militar? Por quê?

4. O(A) sr(a) acredita que o modelo atual do Ensino na PMMA é o máximo que a Instituição pode (ou

deve) fazer na formação e qualificação dos policias militares diante das demandas institucionais virgentes? Ou o(a) sr(a) vislumbra outras formas de atuação?

2) O "Choque de Paradigmas" (Gestão da Cultura Institucional)

2.1 Como o senhor avalia a formação atual da PMMA sobre a preparação técnica e prática para o policiamento ostensivo? Essa formação prepara adequadamente o policial para os desafios da rua?"

2.2 Quais habilidades o senhor, como gestor, espera encontrar em um policial militar formado e qualificado pelos métodos de ensino da PMMA, incluindo o EAD?

2.3 O(a) senhor(a) percebe alguma resistência cultural, por parte de outros comandos ou setores da tropa, em relação ao trabalho dos policiais militares formados por meio do EAD? Caso essa resistência exista, de que forma ela impacta o emprego desses policiais, por exemplo, na atuação em situações de crise e conflito?

2.3 A cultura geral da PMMA marcada pelo foco no combate a criminalidade e por uma mentalidade predominantemente reativa representa um obstáculo à implementação de políticas de segurança co-

munitária, especialmente com a introdução do EAD na corporação?

2.4O(a) senhor(a) considera que a ferramenta EAD é suficiente para a formação dos policiais militares do Estado do Maranhão, ou ainda falta algum elemento na capacitação oferecida?

2.5 Se o(a) senhor(a) tivesse maior autonomia e um orçamento ilimitado para modificar algum aspecto do programa de formação dos policiais militares do Maranhão no âmbito do EAD, qual seria a mudança que realizaria?

3) Desafios e Limites Operacionais (Visão Gerencial).

3.1 Quais são os maiores desafios de gestão da DE e do CFAP na formação e qualificação do efetivo da PMMA através do EAD?

3.2. Quais limitações estruturais, tecnológicas ou logísticas impactam a eficácia do EAD na formação

dos policiais militares?

3.3. De que forma a resistência cultural da tropa ou de alguns comandos influencia os resultados do EAD na capacitação do efetivo?

3.4. Há lacunas no conteúdo ou na metodologia do EAD que prejudicam a preparação dos policiais para situações reais de operação? Quais seriam elas?

3.5. Que medidas o(a) senhor(a) considera prioritárias para superar os limites atuais do EAD e tornar a formação mais eficiente e alinhada às necessidades operacionais da PMMA?

4) Avaliação da Ferramenta (Visão Estratégica)

4.1 O senhor avalia o EAD na PMMA como uma ferramenta *útil* do Estado? Por quê?

4.2 O senhor considera que a ferramenta EAD é suficiente para a formação dos policiais militares do Estado do Maranhão, ou ainda falta algo?

4.3 Qual o senhor considera a maior "vitória" ou o maior sucesso do EAD na PMMA sob sua gestão?

4.4 Se o senhor tivesse maior autonomia e um orçamento ilimitado para modificar algum aspecto do programa de formação dos policiais militares do Maranhão no âmbito do EAD, o que mudaria?

4.5 De que forma o(a) senhor(a) acredita que o EAD pode evoluir nos próximos anos para atender melhor às necessidades da PMMA e às demandas da sociedade?
