

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: novas Regras do Decreto 12.456/2025, o que muda?

DISTANCE LEARNING: New Rules of Decree 12,456/2025, what changes?

Frederico da Silva Cesario ¹

José Ricardo Martins Machado²

Resumo

O presente artigo realizou uma discussão sobre as principais e mais relevantes mudanças implementadas pelo Decreto nº 12.456/2025, que reformula as diretrizes da Educação a Distância (EaD) no Brasil. A proposta analisou os impactos positivos e negativos dessas novas regulamentações sobre estudantes, instituições de ensino, docentes e o próprio processo pedagógico. Entre os benefícios, destacou-se a valorização da qualidade, a ampliação da inclusão digital e a regulamentação mais rígida de polos e carga horária. Por outro lado, os malefícios envolvem possíveis restrições ao acesso, aumento da burocracia e desafios operacionais para instituições de menor porte. O trabalho visou contribuir com o debate sobre a democratização e eficácia da EaD no país, considerando o cenário pós-pandêmico e os novos paradigmas educacionais.

Palavras-chave: Educação a Distância. Decreto 12.456/2025. Políticas Educacionais. Ensino Híbrido. Inclusão Digital.

Abstract

This article discussed the main and most relevant changes implemented by Decree No. 12,456/2025, which reformulates the guidelines for Distance Education (DE) in Brazil. The proposal analyzed the positive and negative impacts of these new regulations on students, educational institutions, teachers, and the pedagogical process itself. Among the benefits, the emphasis on quality, the expansion of digital inclusion, and stricter regulations on campuses and workloads stood out. On the other hand, the negative effects include potential restrictions on access, increased bureaucracy, and operational challenges for smaller institutions. The work aimed to contribute to the debate on the democratization and effectiveness of DE in the country, considering the post-pandemic scenario and new educational paradigms.

Keywords: Distance Education. Decree No. 12,456/2025. Educational Policies. Hybrid Learning. Digital Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem se tornado uma alternativa bastante viável para ampliar o acesso ao ensino tanto a nível nacional quanto a nível internacional, especialmente no período pandêmico e na pós a pandemia da COVID-19. Com base nesse cenário, o governo

1. Doutorando do Centro Integrado de Pesquisa Integralize C.I.P.I. e-mail: fredericocesario@yahoo.com.br

2. Orientador do Doutorado do Centro Integrado de Pesquisa Integralize C.I.P.I. e-mail: profj.ricardo@hotmail.com

federal promulgou o Decreto nº 12.456/2025, que estabelece novas regras para o funcionamento da modalidade a distância, com o objetivo de aprimorar sua qualidade.

No entanto, as mudanças previstas no Decreto geraram um amplo debate entre educadores, estudantes e gestores educacionais, dividindo opiniões quanto aos seus reais impactos. A promulgação do Decreto nº 12.456/2025 surge em um contexto de intensas transformações educacionais impulsionadas pela pandemia da COVID-19, que escancarou desigualdades estruturais e acentuou os desafios da Educação a Distância (EaD) no Brasil.

Justifica-se, portanto, a relevância deste estudo diante da necessidade de compreender se tais mudanças normativas realmente representam um avanço qualitativo para a modalidade ou se impõem barreiras ao acesso, especialmente para populações socialmente vulneráveis e residentes em regiões remotas.

A problemática central reside na tensão entre qualidade e equidade: como garantir padrões elevados de ensino sem limitar a democratização do acesso? Esse dilema orienta a reflexão crítica sobre os impactos reais do decreto, propondo-se a analisar seus efeitos no panorama educacional brasileiro. Dessa forma, o seguinte trabalho tem como objetivo fazer uma crítica sobre o Decreto 12.456/2025, examinando seus principais pontos, os benefícios esperados e os malefícios potenciais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A expansão da EAD e sua institucionalização

O modelo tradicional de educação a distância, caracterizado por formatos de ensino híbridos, chamados de primeira e segunda geração por serem suportados por livros didáticos, rádio ou televisão foi a pedra angular da expansão do chamado "aprendizado híbrido" ou modelo de educação semipresencial. (OLIVEIRA, 2025).

Esse modelo representou uma transformação dos modelos de ensino híbrido por meio da incorporação de componentes virtuais, como plataformas, recursos digitais de aprendizagem e tutores virtuais. No entanto, ao mesmo tempo e com intensidade crescente, a oferta de educação 100% virtual ou online se expandiu, moldando o panorama da educação a distância desde o final da última década e caracterizando o cenário dominante atual nos sistemas universitários da América Latina. (VELOSO; MILL, 2022).

De acordo com Oliveira (2025) essa nova dinâmica é caracterizada pelo estabelecimento de marcos legais que permitem a oferta de cursos de educação virtual, pela autorização e criação de universidades dedicadas especificamente à educação virtual (ou também chamada online) e pela expansão das matrículas nesse tipo de oferta, tanto por meio de novas demandas quanto por uma mudança nas demandas existentes por educação a distância em formatos híbridos, em direção a uma oferta 100% virtual.

A institucionalização da EaD é condição indispensável para a perenidade da modalidade. Geralmente, a experiência brasileira com essa modalidade insere-se num aparato burocrático que, historicamente, se encontra acomodado à oferta regular tão somente de educação presencial. (VELOSO; MILL, 2022, p.03).

Este processo, ao mesmo tempo, está significando a transição de modalidades unimodais na oferta de educação a distância para uma oferta mais diferenciada e diversa que definimos como multimodalidade, e que integra tanto ofertas 100% virtuais quanto EaD. (LIMA; FARIA, 2020).

Esses processos de oferta têm sido predominantemente nacionais em seus respectivos países, mas também é evidente que muitas instituições começaram a internacionalizar suas ofertas, tanto estabelecendo locais fora de seus países para apoiar os processos de ensino quanto oferecendo ofertas transfronteiriças totalmente virtuais.

Nesse sentido, os sistemas de ensino superior estão aumentando a base geográfica de suas matrículas na nova competição para participar da educação global, principalmente nos países que possibilitaram ofertas online. (OLIVEIRA, 2025). A EaD no Brasil teve seus primeiros registros ainda no século XX com os cursos por correspondência, como os do Instituto Universal Brasileiro.

Com o avanço das tecnologias, a modalidade ganhou novas configurações, passando pela televisão educativa, rádio e, mais recentemente, as plataformas digitais. (SAVIOLI; *et al.*, 2025). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) reconheceu a EaD como modalidade legítima de ensino. Assim:

Desde o início dos anos 2000, o ensino superior a distância no Brasil passou de uma inovação tímida para uma estratégia central de expansão educacional. E ainda, à medida que a EaD passou a representar uma alternativa viável de acesso, especialmente para populações geograficamente afastadas ou socialmente vulneráveis, seu crescimento foi impulsionado por políticas públicas, tecnologias digitais e interesses institucionais. (SAVIOLI; *et al.*, 2025, p. 05).

Ou seja, Savioli; *et al.* (2025) explica que a partir dos anos 2000, com a regulamentação por meio de decretos como o nº 5.622/2005 e o nº 9.057/2017, houve uma explosão de

instituições oferecendo cursos à distância, principalmente no ensino superior. Esse novo cenário tecnológico digital levou todas as instituições que oferecem serviços educacionais, especialmente aquelas em modelos de ensino a distância ou híbrido, a se transformarem para incluir componentes virtuais com plataformas e tutores, além de novos recursos de aprendizagem.

Para Veloso e Mill (2022) isso ocorreu com duas orientações iniciais: uma, com a falta de locais, graças às ofertas 100% virtuais que promoviam maior uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e se concentravam em maior uso de recursos de aprendizagem multimídia e desenvolvimento de software, sistemas extensivos de monitoramento de alunos e novos mecanismos de avaliação da aprendizagem.

Segundo Oliveira (2025) outra modalidade permanece localmente apoiada pela existência de locais de apoio, que serviam como mecanismos de garantia de qualidade por meio de provas, estágios, aulas e atividades síncronas locais, ou serviam como espaços de reunião e estudo.

Lima e Faria (2020) dizem que essas eram estruturas que facilitavam a relevância, a coordenação e a existência de comunidades locais de aprendizagem, e se tornaram pilares da aprendizagem, juntamente com recursos e interações virtuais. Além disso, elas fornecem maneiras de verificar a originalidade do trabalho dos alunos, monitorar práticas pré-profissionais e implementar dinâmicas de pesquisa aplicada em nível local.

Esses modelos eram chamados de "aprendizagem híbrida" ou aprendizagem semivirtual. O surgimento das tecnologias de comunicação e informação não só trouxe transformações nas instituições que ofereciam ensino a distância, como também facilitou a entrada de novos provedores, principalmente internacionais, no campo do ensino superior à distância, dando origem ao início da educação transfronteiriça. (OLIVEIRA, 2025). A nível nacional:

Os números da educação superior no país podem ser animadores do ponto de vista do alcance das metas do Plano Nacional da Educação relaciona das a este nível de ensino. Entretanto, antes de considerar esta expansão como a tão desejada democratização do ensino superior no país, é preciso considerar duas importantes variáveis. (OLIVEIRA; 2025, p. 14).

Essas ofertas internacionais transfronteiriças cobriram demandas locais existentes nos vários países, que não podiam ser atendidas por ofertas locais devido às restrições regulatórias. O ritmo lento de atualização das regulamentações para facilitar a multimodalidade facilitou a

entrada de ofertas transfronteiriças, quase em condições de monopólio. (VELOSO; MILL, 2022).

Assim, na América Latina, houve a entrada de novos provedores internacionais 100% virtuais, e de diversas universidades públicas, seja por si mesmas ou em consórcio. Isso ocorreu além do fato de os programas de graduação serem oferecidos em modelos não virtuais. Além disso, essas instituições, autorizadas em seus países de origem, produziram um enorme número de diplomas e cursos virtuais, sem autorização em seus países de origem. (OLIVEIRA, 2025).

2.2. O cenário pandêmico e pós-pandêmico

A educação online era um conceito que já existia antes da pandemia como parte da digitalização como uma megatendência social. No entanto, não era amplamente utilizada em instituições educacionais em diferentes programas, sendo relegada a programas de educação de adultos, cursos online, preparação para graduação e em certos setores e níveis educacionais muito fechados e conservadores. (GROSSI; GIFFONI, LOPES, 2023). No entanto:

Com a chegada da pandemia, o mundo se viu obrigado a readaptar-se em relação à vida em sociedade, uma vez que, ela exigiu a proibição de algo que estávamos acostumados a viver com naturalidade, a socialização. Assim sendo, a sociedade se viu frente a uma situação inusitada e para a qual não estávamos preparados, o isolamento social. (GROSSI; GIFFONI; LOPES, 2023, p. 05).

No entanto, como Lopes et al. (2021) enfatiza que em 2021, havia estudantes universitários que participavam majoritariamente ou exclusivamente de estudos de ensino superior online. As aulas online poderiam ser um novo normal para esses alunos, substituindo as atividades presenciais pré-pandemia em salas de aula físicas, levando a uma mudança nas normas de participação.

Com base no que Grossi, Giffoni e Lopes (2023) aponta, entende-se que, apesar dos enormes problemas de conflitos armados e guerras no último século, os seres humanos sobreviveram e continuaram a desenvolver uma educação que resolveu esses problemas contemporâneos e criou um novo futuro.

Assim, devido a essas situações adversas vivenciadas em níveis muito específicos, o sistema educacional global havia começado com diferentes práticas e abordagens de ensino e aprendizagem. No contexto recente da pandemia da COVID-19, esta é uma das situações mais representativas que está a obrigar o sistema a recomeçar em dois contextos fundamentais: o cotidiano e o modelo educativo. (RODRIGUES; BIRNFELD, 2022).

É inegável que a interrupção global da educação causada pela pandemia da COVID-19 constitui, de longe, a crise educacional mais significativa registrada globalmente nos últimos 100 anos. Essa situação fez com que a maioria dos países ao redor do mundo fechasse escolas e instituições de ensino superior como parte das estratégias conjuntas destinadas a combater a pandemia. (GROSSI; GIFFONI, LOPES, 2023).

Deve-se notar que os custos econômicos foram enormes; no entanto, na opinião de Lopes *et al.* (2021) as repercussões não foram da magnitude esperada graças ao impulso fornecido pelas novas tecnologias, dando um impulso e um alívio à economia que evitou um desastre econômico e social global.

De acordo com Grossi, Giffoni e Lopes (2023) uma série de simulações globais de perdas de aprendizagem devido à COVID-19 gerou grandes perdas inerentemente substanciais em áreas de alto impacto no sistema educacional, como matemática e compreensão de leitura, não apenas nos níveis iniciais, mas também nos níveis dois e três da educação.

Cardoso (2023) também observou que tanto em países de alta, média e baixa renda, o sistema educacional foi desproporcionalmente afetado pelos alunos mais pobres, que tinham menos recursos e menos dispositivos à disposição. Portanto, é evidente que o maior desafio da educação virtual é alcançar a igualdade no sistema educacional, razão pela qual é necessário desenvolver programas para fornecer equipamentos e recursos de computação, juntamente com o salto no acesso gratuito e aberto à internet.

Nessa perspectiva, a nova onda de informatização no contexto educacional trazida pela pandemia incluiu vários programas de desenvolvimento profissional voltados para professores, pais, alunos, educadores, líderes estudantis, legisladores e outros atores educacionais e acadêmicos, fundamentalmente orientados para encontrar maneiras institucionalmente sustentáveis de continuar as atividades educacionais durante a era da pandemia. (GROSSI; GIFFONI, LOPES, 2023).

Para tanto, novos programas foram desenvolvidos, aprimorados e implementados que permitem e facilitam apresentações síncronas; ou seja, em tempo real online usando Google Meet, Zoom, Space, entre outras plataformas de reunião virtual. Esses programas permitiram a criação de salas de aula para até 40 alunos, permitindo que eles participassem diretamente do processo de ensino. (Lopes; *et al.*, 2021).

Da mesma forma, Grossi, Giffoni e Lopes (2023) explicam que programas vinculados ao currículo e à avaliação aumentaram a conscientização entre os indivíduos sobre suas práticas educacionais, abrindo novas dimensões na educação. Discussões colaborativas por meio de

plataformas online abriram espaço para o planejamento de atividades educacionais mais participativas que garantem duas coisas: ensino eficaz e sua continuidade após a pandemia.

Deve-se notar que esses programas simplificaram a continuidade das atividades educacionais por meio de plataformas online. Portanto, nesse contexto, todas as partes interessadas e componentes do sistema educacional puderam considerar como continuar as atividades educacionais após a pandemia.

Em outras palavras, o novo foco foi criar um sistema educacional à prova de pandemia. (RODRIGUES; BIRNFELD, 2022). Os seres humanos, por natureza, aprendem com o que vivenciam no contexto de suas vidas cotidianas. Ou seja, aprendem com o momento e progressivamente fazem mudanças em suas práticas habituais, tornando-as benéficas para si e para os outros. (GROSSI; GIFFONI, LOPES, 2023).

Com base no exposto, em termos de práticas educacionais, ocorreram mudanças estruturais drásticas, que ocorreram em períodos muito curtos de tempo devido à pandemia causada pelo vírus COVID-19. Não é segredo que a vida durante a pandemia tem sido uma grande experiência para os humanos modernos, e por mais de três gerações que não conheceram conflitos ou guerras globais. (LOPES; *et al.*, 2021).

No entanto, a situação resultante conseguiu modificar todo o sistema educacional, tornando-o mais relevante para enfrentar o desafio imposto pela pandemia. Para Grossi, Giffoni e Lopes (2023) este é o primeiro passo para alcançar um futuro sustentável, uma vez que o mundo precisa mais do que nunca explorar outro modelo inovador de educação capaz de lidar com os problemas que surgem devido a emergências como as mencionadas acima.

Na opinião de Cardoso (2023), isso levou até mesmo ao aumento da taxa de desemprego, o que trouxe mais inconvenientes em vez de resolver os problemas existentes. Isso é um desperdício para a sociedade, pois esses homens e mulheres, apesar de preparados, ainda não possuem as habilidades essenciais para enfrentar com sucesso o futuro mercado de trabalho.

Portanto, o sistema educacional deve se concentrar no desenvolvimento de habilidades tecnológicas para a virtualização das atividades escolares, para que os alunos, após esta pandemia, possam implementar diversas práticas para fomentar o conhecimento, as habilidades e os valores de alunos capazes de serem líderes, criadores, designers, pensadores, desenvolvedores e colaboradores na resolução de problemas do mundo real. (GROSSI; GIFFONI, LOPES, 2023).

Para isso, o sistema educacional precisou integrar as seguintes mudanças empreendedoras em linha com as emergências que, sem dúvida, surgirão no futuro. No entanto,

atualmente existe uma ampla gama de projetos de educação virtual que abrangem de forma abrangente o processo criativo do aluno. (LOPES; *et al.* 2021).

De acordo com Grossi, Giffoni e Lopes (2023) estes fornecem plataformas de interação colossais para o desenvolvimento de novos critérios de educação pós-pandemia atualizada. Isso ocorre porque esses projetos devem ser realizados usando materiais que envolvam todos os sentidos, com jogos que usem funções executivas, transformando salas de aula em makerspaces, explorando o mundo além da sala de aula, lendo literatura ficcional e não ficcional e projetando atividades que façam perguntas-chave sobre o que está sendo ensinado.

Além disso, de outro ângulo relacionado à educação pós-pandemia, o cuidado especial tomado no processo de avaliação é analisado. Ferramentas poderosas de TIC foram criadas com respectivos aplicativos e desempenho de software, que funcionam tanto offline quanto online. (RODRIGUES; BIRNFELD, 2022).

Alguns deles incluem o sistema de gestão de aprendizagem Moodle, e o Google também lançou diversos pacotes e aplicativos, como Docs, Forms e Slides, entre outros, bem como um número significativo de aplicativos baseados em questionários. Por fim, vale destacar que a maioria das plataformas atuais oferece recursos para autoavaliação e avaliação por pares, servindo como meio de apoiar os alunos em seu processo de aprendizagem e aprimoramento educacional.

Assim, os novos desenvolvimentos na educação virtual, sob uma perspectiva pós-pandemia, permitem procedimentos de avaliação e feedback que podem ser emulados com o uso de recursos tecnológicos; algo impensável na era pré-pandemia. (GROSSI; GIFFONI, LOPES, 2023).

2.3. Objetivos do novo decreto

O Decreto nº 12.456/2025 surge com a intenção de garantir a qualidade pedagógica nos cursos EaD; estabelece parâmetros mínimos de carga horária presencial; regula a atuação dos polos de apoio presencial; e também assegura avaliação mais rigorosa dos cursos e das instituições, ou seja:

Neste contexto, diante do atual cenário de inflexão normativa, em que o Decreto nº 12.456/2025 propõe uma ruptura com lógicas anteriores da Educação a Distância, torna-se urgente refletir sobre seus efeitos concretos na estruturação dos formatos educacionais e pedagógicos no ensino superior brasileiro. (SAVIOLI; *et al.*, 2025, p. 08).

Uma das principais mudanças é a exigência de que, no ensino superior, pelo menos 30% da carga horária dos cursos EaD seja cumprida de forma presencial, impactando diretamente cursos como o de Pedagogia, Administração e Serviço Social. (SAVIOLI; *et al.*, 2025). Além disso, o decreto exige que os polos de EaD passem por auditorias periódicas e que mantenham infraestrutura física e tecnológica de qualidade. No que se refere ao credenciamento:

Art. 13. O credenciamento para a oferta de cursos de graduação nos formatos de oferta de que trata o art. 4º será realizado por meio de processo regulatório único. [...]

§ 2º Para a oferta de cursos de graduação nos formatos semipresencial e a distância, o credenciamento exigirá o atendimento de requisitos específicos, apropriados ao formato de oferta.

§ 4º No credenciamento de que trata o caput serão considerados, para fins de avaliação e de regulação, a sede da Instituição de Educação Superior e os Polos EaD, que poderão ser avaliados por amostragem, consideradas as especificidades dos cursos ofertados. (BRASÍLIA; 2025, p. 04).

Ou seja, também torna mais rigoroso o processo de credenciamento de instituições ofertantes. A avaliação da aprendizagem sempre foi um tema de grande interesse para nós, que nos dedicamos ao ensino, por ser uma parte muito importante do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, está invariavelmente presente, consciente ou inconscientemente, por professores, alunos, administradores escolares e pais em todos os eventos educacionais formais. Durante a emergência sanitária, os processos de ensino e aprendizagem são transformados para se adaptarem às circunstâncias, necessidades e capacidades das instituições e dos alunos.

A avaliação, como parte desse processo, não é exceção. (SAVIOLI; *et al.*, 2025). Ela também é considerada um elemento fundamental para determinar a continuidade dos estudos para os indivíduos mais vulneráveis, devido às condições econômicas e socioemocionais decorrentes da situação crítica de incerteza e da impossibilidade de realizar as atividades de aprendizagem que realizavam em períodos normais anteriores a março de 2020.

Em consequência disso, práticas pedagógicas pautadas por algoritmos, sequências lineares de leitura e avaliação padronizada tornam-se hegemônicas, substituindo a complexidade do diálogo, da escuta e da problematização que caracteriza o ato de educar. Ainda assim, é fundamental destacar que esse tensionamento não é neutro: ele reflete a correlação de forças entre concepções de educação que ou apostam na formação crítica e cidadã ou, ao contrário, reduzem a aprendizagem a um conjunto de competências mensuráveis para o mercado. (SAVIOLI; *et al.*, 2025, p. 19).

Nestas circunstâncias educacionais críticas, (SAVIOLI; *et al.*, 2025) argumenta que a avaliação faz sentido para aprimorar a aprendizagem e proporcionar oportunidades para

sustentar um sistema educacional que enfrenta uma situação inesperada, sem a intenção de prejudicar alunos de todos os níveis educacionais.

No entanto, observam-se ações isoladas de instituições e professores que não têm plena consciência dos problemas decorrentes da emergência sanitária e das questões socioeconômicas e socioemocionais, atuando com critérios de avaliação inflexíveis, que prejudicam principalmente os alunos mais desfavorecidos.

A partir dessa ideia, é necessário propor uma avaliação com sentido mais formativo, como apontam Savioli; *et al.* (2025) que estabelecem sua utilidade no acompanhamento do progresso do aluno em sua aprendizagem para fornecer feedback e intervir sobre suas conquistas, propondo que essa atividade avaliativa seja permanente durante o processo de ensino, não apenas ao final dele, pois não haverá tempo para sanar as deficiências encontradas. Em relação as avaliações têm-se que:

Art. 23. As Instituições de Educação Superior deverão aplicar avaliações de aprendizagem presenciais, em suas sedes, nos campi fora das sedes e nos Polos EaD, em todas as suas unidades curriculares ofertadas de forma parcial ou integral em educação a distância.

§ 1º As avaliações de que trata o caput deverão:

I - ocorrer periodicamente e observar os referenciais de qualidade para os cursos de graduação com oferta de ensino a distância;

II - ter peso majoritário na composição da nota final de cada unidade curricular; e

III - incluir elementos que incentivem o desenvolvimento de habilidades discursivas de análise e síntese, que componham, no mínimo, 1/3 (um terço) do peso da avaliação.

(BRASÍLIA; 2025. p. 05).

As instituições deverão ser avaliadas anualmente por indicadores de qualidade, evasão, empregabilidade e satisfação discente, além de passarem por visitas in loco do MEC. O foco na qualidade pedagógica tende a elevar o padrão dos cursos EaD, reduzindo a oferta de formações frágeis e meramente mercantilizadas.

Com o aumento da carga presencial e o aprimoramento da infraestrutura, espera-se maior engajamento discente e melhores resultados no mercado de trabalho. A equidade é uma das questões mais importantes a serem abordadas em situações de contingência, pois nem todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de acesso à educação a distância. (SAVIOLI; *et al.*, 2025).

Os problemas que surgem são muito variados e exigem uma análise específica em seu contexto. A essa lista somam-se a ansiedade, a saúde precária de si mesmo ou de um membro da família, as finanças precárias, a falta de tecnologia, a falta de conectividade, a necessidade de trabalhar para contribuir com a economia familiar e o esforço excessivo para participar de atividades de aprendizagem, entre outros.

Essas situações exigem soluções individuais e coletivas de professores e administradores escolares em diferentes níveis educacionais. (SAVIOLI; *et al.*, 2025). Essas soluções devem ser diversificadas para atender à maioria das necessidades geradas pelas condições individuais dos alunos.

De igual maneira, não se pode ignorar que o verdadeiro sentido da inclusão na EaD ultrapassa a mera matrícula ou acesso à plataforma. Para que os estudantes, especialmente os historicamente excluídos, não apenas ingressem, mas permaneçam e se apropriem criticamente do processo formativo, é essencial o engajamento em práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa, a autoria e a experiência vivida. (SAVIOLI; *et al.*, 2025, p. 29).

Para isso, SAVIOLI; *et al.* (2025). Diz que ações concretas de inclusão e justiça devem ser colocadas acima de critérios normativos de avaliação. Para dar continuidade aos processos educacionais pautados pelos tempos e programas estabelecidos nos diferentes calendários escolares em todos os níveis do sistema educacional nacional, foram realizadas adaptações que permitiram a continuidade das atividades escolares nas casas de alunos e professores.

Inicialmente, ajustes nas atividades escolares foram feitos com a expectativa de que a emergência durasse um ou dois meses, talvez três. No entanto, com o passar do tempo, condições especiais tiveram que ser estendidas, não apenas para a oferta de cursos, mas também para avaliação, credenciamento e certificação, uma vez que esse problema surgiu durante o semestre em que os anos letivos normalmente terminam.

Alguns alunos concluíram a pré-escola, o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino médio, o ensino superior e até mesmo a pós-graduação. Todos os formandos de todos os níveis educacionais vivenciaram uma série de incertezas relacionadas ao status de certificação de seus estudos. (SAVIOLI; *et al.*, 2025).

Conseqüentemente, foi preciso considerar a possibilidade de ingresso desses alunos em níveis subsequentes ou de retorno ao trabalho para aqueles que concluíram seus programas de formação. O decreto impulsiona o uso de metodologias híbridas e integradas, estimulando práticas mais interativas, colaborativas e centradas no aluno. (SAVIOLI; *et al.*, 2025). A presença obrigatória de docentes em atividades presenciais promove maior integração entre aluno e professor, valorizando a mediação pedagógica qualificada.

2.4. Pontos negativos

A exigência de presença física pode excluir estudantes de áreas remotas ou com dificuldades de deslocamento, comprometendo o caráter democrático da EaD. No entanto, é

preciso lembrar que esses mesmos alunos podem ter dificuldades em acessar os sistemas online por falta de internet de qualidade, o que torna a possibilidade de ter que comparecer a faculdade, um ponto mais positivo do que negativo, já que lá os alunos não só terão acesso à internet e computadores como também a própria biblioteca. De acordo com o Decreto, as regras para a modalidade presencial é:

Art. 12. Os cursos de graduação a distância deverão ofertar, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e ato do Ministro de Estado da Educação, no mínimo:
I - 10% (dez por cento) da carga horária total do curso por meio de atividades presenciais; e
II - 10% (dez por cento) da carga horária total do curso em atividades presenciais ou síncronas mediadas. (BRASÍLIA; 2025, p. 04).

As novas regras também impõem um aumento considerável na carga administrativa e de custos para as instituições, especialmente as de pequeno porte. Nesse sentido, Savioli; *et al.*, (2025) faz-se necessário observar quais instituições não precisam aderir as regras do Decreto, não sendo ele direcionado a todas as faculdades, mas somente aquelas em que possui estrutura para tais mudanças.

Um dos maiores atrativos da EaD era a flexibilidade de tempo e espaço. (SAVIOLI; *et al.*, 2025). Com as novas exigências, essa característica se enfraquece, o que pode desmotivar muitos estudantes. Esse fator deve ser levado em conta, uma vez que o EaD surgiu no período pandêmico, mas acabou se transformando na chance de muitas pessoas darem continuidades aos seus estudos sem ter que sair de casa, não por acomodação, mas porque não podem.

A obrigatoriedade de presença física pode reduzir o número de tutores contratados remotamente, afetando profissionais que atuam em regime de home office. O trabalho remoto abriu portas para profissionais que estiveram sem emprego principalmente no período da pandemia, e hoje continua sendo uma opção de trabalho para profissionais, que procuram mais conforto, dessa forma, não é viável que tal modalidade diminua suas vagas e afetem esse perfil de profissional.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com natureza exploratória. A análise foi conduzida com base na leitura crítica do Decreto nº 12.456/2025 e de artigos acadêmicos que discutem a implementação de políticas públicas na modalidade EaD.

Também foram utilizadas como principais fontes teóricas autores como Oliveira (2025), Savioli et al. (2025), Grossi *et al.* (2023) que contribuíram com reflexões sobre os impactos da EaD no ensino superior. O procedimento metodológico consistiu na coleta e interpretação de dados secundários disponíveis em bases oficiais e literatura científica, permitindo avaliar os benefícios e os malefícios das novas regulamentações sob uma perspectiva crítica e contextualizada, considerando as implicações sociais, pedagógicas e institucionais da normativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O principal questionamento do Decreto nº 12.456/2025 está direcionada na importância de garantir qualidade sem comprometer o acesso. (SAVIOLI; *et al.*, 2025). Essa dicotomia exige que políticas públicas sejam planejadas com escuta ativa da sociedade, com foco em soluções inclusivas, como investimento em polos comunitários.

Desta maneira, ainda que a Educação a Distância tenha se consolidado como uma das principais alternativas para ampliar o acesso ao ensino superior, o que está em jogo, na atualidade, não é apenas a sua expansão quantitativa, mas a disputa por seus sentidos políticos, pedagógicos e sociais. Em outras palavras, o que está em debate é qual projeto de EaD se consolida no país: se um modelo comprometido com a democratização crítica da educação ou um modelo subordinado às lógicas tecnocráticas e mercadológicas. (SAVIOLI; *et al.*, 2025, p. 19).

Segundo (SAVIOLI; *et al.*, 2025) é preciso também, incentivar à conectividade rural e a formação continuada de professores para o uso de tecnologias educacionais. A qualidade não pode ser um argumento para elitização da EaD, nem o acesso irrestrito pode justificar precarização. O desafio está no equilíbrio.

Nesse sentido Savioli; *et al.*, 2025) nos lembra que as novas regras da Educação a Distância, estabelecidas pelo Decreto nº 12.456/2025, representam um avanço importante na tentativa de qualificar essa modalidade de ensino no Brasil. Ao impor critérios mais rígidos e buscar maior controle de qualidade, o decreto atende a uma demanda antiga por seriedade e responsabilidade na oferta de cursos a distância.

No entanto, seus efeitos colaterais não podem ser ignorados. A redução da flexibilidade, o aumento da burocracia e a possibilidade de exclusão de grupos vulneráveis exigem uma política educacional complementar que assegure a equidade. Portanto, é fundamental que a implementação das novas regras venha acompanhada de medidas compensatórias, como

ampliação de bolsas, investimentos em polos públicos e estratégias de inclusão digital. A EaD pode, sim, ser de qualidade e acessível desde que o foco seja a aprendizagem com equidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas evidências vivenciadas durante a pandemia, é evidente que o caminho para a renovação educacional deve ser orientado para a interação humana e o bem-estar, além da tecnologia, particularmente os recursos digitais que permitem a comunicação, a colaboração e o ensino a distância.

Esta é uma ferramenta formidável, não apenas como plataforma, mas também como fonte de inovação e potencial expandido. No entanto, o sistema educacional deve considerar, dentro de seu paradigma, as implicações de uma mudança para a conexão online remota. Um dos principais desafios é evitar que o aprendizado virtual agrave as desigualdades, não apenas nos países em desenvolvimento, mas também nos cantos mais bem-abastecidos do planeta.

A educação pós-pandemia também deve garantir que a digitalização não prejudique a privacidade, a liberdade de expressão, a autodeterminação informacional ou leve à vigilância abusiva. Esta é uma maneira de garantir que o aprendizado online seja o caminho a seguir para todos os níveis educacionais.

Ela salvaguarda o direito à educação nas circunstâncias extraordinárias criadas pela pandemia e facilita os níveis de confiança necessários para a colaboração global na mobilização de recursos para apoiar o direito universal à educação. Ao considerar o futuro da educação globalmente, a maioria dos países chegou a um consenso sobre a direção da educação pós-pandemia, com o objetivo de priorizar o bem-estar de alunos e professores.

No entanto, isso exige mais esforço e preparação de escolas e alunos para futuras interrupções. A pandemia foi sem precedentes, e escolas e sistemas educacionais precisaram estabelecer e implementar suas respostas muito rapidamente. Isso levantou questões sobre até que ponto alunos, escolas e sistemas se sentiam preparados para interrupções semelhantes na escola, caso ocorressem no futuro.

No entanto, embora as percepções de alunos e outras partes interessadas no processo de educação escolar quanto à preparação de suas escolas para futuras interrupções variem substancialmente entre os países, estudos recentes mostram que alunos em diferentes países se sentem muito despreparados ou nada preparados para tal evento no futuro.

Essa importante descoberta revela a necessidade de mais pesquisas para identificar esses alunos e desenvolver medidas personalizadas para ajudá-los durante potenciais interrupções. Por fim, pode-se dizer que a crise causada pela pandemia serve como um lembrete de quão crucial a educação pública é para as sociedades, comunidades e para a vida dos indivíduos.

Foi um chamado para trabalhar pela igualdade e pelo acesso à educação, a fim de possibilitar vidas dignas e com propósito. Portanto, o sistema educacional pós-pandemia foi profundamente transformador e, em algum momento, os sistemas educacionais recuperarão alguma forma de normalidade. No entanto, isso não deve ser uma continuação do mundo como era antes; em vez disso, deve ser um sistema mais justo, mais digitalizado e mais abrangente.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA, decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-12456-2025-05-19.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

CARDOSO, Jane Oliveira. **Educação pós-pandemia de Covid-19**. Research, Society and Development, v. 12, n. 3, e28512340790, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i3.40790>. Acesso em: 01 jul. 2025.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GIFFONI, Iomara Albuquerque; LOPES, Mariana Prado. **EaD: um olhar sobre as tendências após a pandemia**. 2023. Disponível em: Vercelli <https://doi.org/10.5585/45.2023.23190>. Acesso em: 01 ago. 2025.

OLIVEIRA, Priscila Patrícia Moura. A expansão do ensino superior EaD no Brasil: surgimento de uma nova dualidade educacional? **REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO** – Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.22, n.4, p. 01-22. 2025. Disponível em: [10.54033/cadpedv22n4-092](https://doi.org/10.54033/cadpedv22n4-092). Acesso em: 01 ago. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. **Expansão e institucionalização da educação a distância no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/211001.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

LOPES, Fabiana Pires Rodrigues de Almeida; ALENCAR, Paula Costa; CARVALHO, Amanda Nogueira de; SILVA, Jhosley Rodrigues da Silva. **Educação à distância em tempos de pandemia**. Volume 17, n. 4, ano 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD, Carlos André. Educação remota: perspectivas no pós-pandemia. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, 2022.

SAVIOLI, M. D. C., FONSECA, E. F. DA, BEZERRA, M. A. C., RAPOSO, J. DOS S., LEITÃO, R. C. DE S., CASTRO, H. G. DE A. E, SANTOS, F. E. M. DOS, BOIAN, D. F., SILVA, T. C. G. DA, SILVA, M. DE S. S. M., DUQUE, R. R., BARBOZA, C. P. F., GOMES, M. O., SILVA, J. DOS S., & LOUREIRO, V. J. S. Inclusão qualitativa na nova política de ead:

estratégias institucionais, práticas pedagógicas e suportes para garantir equidade e qualidade no ensino superior à distância sob o novo marco regulatório. **REVISTA DELOS**, 2025, 18(69), e5880. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n69-081>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. **Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.38, e33842, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rZrHFb9Dz4SJqTNyc7QfxyK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.