

DAYRA ÉMILE GUEDES MARTÍNEZ

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA:**
diálogos entre os projetos político-pedagógicos e o ensino
remoto emergencial



ARARAQUARA – S.P.
2022

DAYRA ÉMILE GUEDES MARTÍNEZ

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA:**
diálogos entre os projetos político-pedagógicos e o ensino
remoto emergencial

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: José Luís Bizelli

Co-orientador: Francisco Rolfsen Belda

ARARAQUARA – S.P.
2022

M385t Martínez, Dayra Émile Guedes
Tecnologias de informação e comunicação em cursos de Pedagogia :
diálogos entre os projetos político-pedagógicos e o ensino remoto emergencial
/ Dayra Émile Guedes Martínez. -- Araraquara, 2022
159 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: José Luís Bizelli
Coorientador: Francisco Rolfsen Belda

1. Educação. 2. Tecnologias de informação e comunicação. 3. Professores
Formação. 4. Pandemias. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e
Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DAYRA ÉMILE GUEDES MARTÍNEZ

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA: diálogos entre os projetos político-pedagógicos e o ensino remoto emergencial

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: José Luís Bizelli

Co-orientador: Francisco Rolfsen Belda

Data da defesa: 30/08/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Silvio Henrique Fiscarelli
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Lopes Reis
Faculdade de Ciências de Bauru – UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Nirave Reigota Caram
Centro Universitário Sagrado Coração – UNISAGRADO

Membro Titular: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" – USP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu gato, Vivaldi, que se deitava nos meus braços enquanto eu escrevia este texto.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Luís Bizelli, que desde o mestrado acompanha meu percurso acadêmico, sendo figura essencial ao desenvolvimento da pesquisa e à minha jornada científica.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Francisco Rolfsen Belda, que aceitou colaborar com a pesquisa e com o qual tive a alegria de cursar uma disciplina.

Aos integrantes da banca Prof. Dr. Silvio Henrique Fiscarelli, Profa. Dra. Márcia Lopes Reis, Profa. Dra. Nirave Reigota Caram e Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz, que gentilmente aceitaram contribuir com este trabalho.

Aos meus pais que sempre me apoiaram e participam de mais uma fase da minha vida.

Aos amigos, alguns mais novos e outros de mais de uma década, que contribuíram com bom humor e ótimas conversas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, a todo o corpo técnico, docente e administrativo da UNESP.

Nosso amanhã pode ser escuro, doloroso, difícil. Podemos tropeçar ou cair.
As estrelas brilham mais intensamente quando a noite está mais escura. Se as estrelas
estiverem escondidas, deixaremos o luar nos guiar. Se até a lua estiver escura, que nossos
rostos sejam a luz que nos ajuda a encontrar o caminho.
Vamos reimaginar nosso mundo. Estamos amontoados, cansados,
mas vamos sonhar novamente.

Kim Namjoon (em discurso para a 75ª Assembleia Geral das Nações Unidas)

RESUMO

A inserção de tecnologias de informação e comunicação no processo educativo assume diferentes facetas, entre elas a educação a distância e o ensino semipresencial, por vezes denominado de modalidade híbrida. Por conta da relevância na vida contemporânea, seja na atuação política, cultural, econômica ou na relação com o conhecimento, os saberes e ferramentas técnicas perpassam o processo de escolarização; isso é reconhecido nos parâmetros e diretrizes da educação brasileira e dos cursos de licenciatura. Por conta disso, a formação inicial deve abranger esses elementos. O objetivo deste trabalho é analisar como foi a dinâmica dos projetos político-pedagógicos de cursos de Licenciatura em Pedagogia durante a pandemia de COVID-19 quanto à integração de tecnologias na educação. Foram selecionadas universidades públicas paulistas, UNESP, UNICAMP e USP, em suas unidades que oferecem o curso. Enquanto pesquisa documental, as fontes dos dados foram os projetos político-pedagógicos, os eventuais documentos de adequação e alterações, as portarias e resoluções das universidades e seus portais sobre o ensino durante a pandemia. Verificou-se que os projetos atribuem diferentes níveis de importância e abordagens quanto às tecnologias na educação, mas todos os cursos contam com, pelo menos, uma disciplina obrigatória que se dedica a esse conteúdo. Com a interrupção das atividades presenciais de ensino, houve adaptações e transposições para o ambiente virtual – no que foi denominado de ensino remoto emergencial – e as atividades inexecutáveis de maneira *online* foram postergadas. Apesar de apresentarem conteúdos relativos às tecnologias na educação, os projetos não foram suficientes para dar continuidade ao processo de ensino durante a crise sanitária, até porque não foram elaborados para tal circunstância atípica, e medidas institucionais de cada unidade e das universidades foram determinantes para a realização do ensino remoto. Ainda assim, os cursos não se afastaram por completo de seus projetos. Será interessante acompanhar as futuras ações institucionais advindas desse período de pandemia, sejam elas de aproximação e adaptação com as modalidades a distância e híbrida ou de distanciamento.

Palavras-chave: educação e tecnologia; formação de professores; ensino remoto emergencial; projeto político-pedagógico; pandemia COVID-19.

ABSTRACT

The insertion of information and communication technologies in the educational process assumes different facets, including distance education and blended learning, sometimes called hybrid education. Due to its relevance in contemporary life, whether in political, cultural, economic activity and in the relationship with knowledge, technical knowledge and tools permeate the schooling process; this is recognized by the parameters and guidelines of Brazilian education and teacher training. Because of this, initial training must cover these elements. The purpose of this work is to analyze the dynamics of the political-pedagogical projects of Pedagogy courses during the COVID-19 pandemic regarding the integration of technologies in education. Public universities in São Paulo and their units that offer the course were selected: UNESP, UNICAMP and USP. As documentary research, the sources of the data were the political-pedagogical projects, the eventual documents of adequation and changes, the legal documents of the universities and their portals on teaching during the pandemic. It was found that the projects attribute different levels of importance and approaches to technologies in education, but all courses have at least one compulsory subject dedicated to this content. With the interruption of face-to-face teaching activities, there were adaptations and transpositions to the virtual environment - in what was called emergency remote teaching - and activities that were not feasible online were postponed. Despite presenting content related to technologies in education, the projects were not sufficient to continue the teaching process during the health crisis, especially because the projects were not designed for such an atypical circumstance, and institutional measures of each unit and universities were decisive to promote remote teaching. Even so, the courses have not completely departed from their projects. It will be interesting to follow the future institutional actions arising from this pandemic period, whether they would move closer to and adapt distance and hybrid education formats or move away.

Keywords: education and technology; teacher training; emergency remote teaching; political-pedagogical project; COVID-19 pandemic.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Matrículas contabilizadas desde 2009	25
Gráfico 2	Atividades realizadas nos polos	26
Gráfico 3	Recursos educacionais oferecidos aos alunos em cursos totalmente a distância e semipresenciais	29
Gráfico 4	A experiência da sua instituição com a EaD permitiu dar apoio aos cursos presenciais em quais desses aspectos?	67
Gráfico 5	Ações de enfrentamento	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Cursos de Pedagogia em universidades estaduais de São Paulo	78
Quadro 2	Detalhes dos projetos dos cursos.	79
Quadro 3	Disciplinas identificadas nos projetos dos cursos analisados	82
Quadro 4	Referências bibliográficas da FCT/UNESP que contêm os termos de pesquisa.	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Instituições e polos da Universidade Aberta do Brasil	46
Figura 2	Distribuição dos polos da UNIVESP	48
Figura 3	Fases do Plano São Paulo	60
Figura 4	Banner do portal da UNESP	84
Figura 5	Banner do portal da UNICAMP	84
Figura 6	Mudanças nas atividades devido à pandemia, segundo docentes	106
Figura 7	Mudanças nas atividades devido à pandemia, segundo estudantes	107
Figura 8	Ambientes Virtuais de Aprendizagem segundo docentes	108
Figura 9	Ambientes Virtuais de Aprendizagem segundo estudantes	108
Figura 10	Recursos para o ensino remoto	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
EaD	Educação a Distância
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FC	Faculdade de Ciências
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FE	Faculdade de Educação
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
IB	Instituto de Biociências
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REA	Recurso(s) Educacional(ais) Aberto(s)
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONCEITOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
2.1 Implicações sociais e econômicas do avanço tecnológico	18
2.2 Educação mediada por tecnologias de informação e comunicação	23
2.2.1 A atuação docente em EaD e ensino híbrido	33
2.3 Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores	38
2.3.1 Formação docente a distância: UAB e UNIVESP	45
2.4 O projeto político-pedagógico: acordos e conflitos	49
3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19	53
3.1 Características do Ensino Remoto Emergencial	60
3.2 Uso emergencial de tecnologia para formação em ensino superior presencial	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1 Percurso metodológico	77
4.2 UNESP	85
4.2.1 Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara	85
4.2.2 Faculdade de Ciências de Bauru	86
4.2.3 Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília	88
4.2.4 Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente	89
4.2.5 Instituto de Biociências de Rio Claro	96
4.2.6 Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto	97
4.2.7 UNESP em tempos de COVID-19	98
4.3 UNICAMP	102
4.3.1 Faculdade de Educação da UNICAMP	102
4.3.2 UNICAMP em tempos de COVID-19	103
4.4 USP	111
4.4.1 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto	111
4.4.2 Faculdade de Educação de São Paulo	113
4.4.3 USP em tempos de COVID-19	114
4.5 Discussão	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
APÊNDICES	156
APÊNDICE A – Links para acesso e download dos projetos	157
APÊNDICE B – Base legal comum citada nos projetos.	158
APÊNDICE C – Agrupamento temático de assuntos em comum nos projetos.	159

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se desenvolve por conta do meu interesse na intersecção entre as áreas de educação e tecnologia. Minha formação inicial em Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) possibilitou meu contato com a educação a distância (EaD) quando atuei como tutora virtual no curso de Licenciatura em Música à distância da própria universidade, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso de capacitação para tutoria virtual, o estudo do conteúdo das disciplinas, a familiarização com a plataforma e o acompanhamento dos alunos despertaram meu interesse pela EaD e pelas possibilidades do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem, um aspecto que não foi abordado formalmente durante meu curso de graduação.

Em específico, a gestão da formação de professores, em relação ao uso de TIC, passou a me intrigar, tanto que na pesquisa de mestrado, realizada nesta mesma instituição, investiguei a percepção de alunos e tutores sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso de Pedagogia semipresencial oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Finalmente, no doutorado, com o conselho do meu orientador, Prof. Dr. José Luís Bizelli, o professor Dr. Francisco Rolfsen Belda foi integrado como co-orientador, pela sua atuação com tecnologia e educação com enfoque no desenvolvimento comunitário¹. Cogitou-se a ida aos EUA para um período sanduíche na Universidade de Brandeis, especificamente, no departamento de Política e Gestão Social, cujo princípio orientador é a justiça social. Desse desejo, encaminhei meu projeto de pesquisa para o tema das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em cursos de Pedagogia considerando temas relativos à justiça social; dessa primeira proposta, foi realizada uma investigação documental nos projetos político-pedagógicos (PPP) de universidades públicas paulistas que foi apresentada no XIV Encontro Ibero-Americano de Educação (EIDE) em Araraquara (SP) e, posteriormente, publicada integralmente na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação².

¹ O curso Mídia Digital para Desenvolvimento Comunitário é ofertado pela UNESP (São Paulo, Brasil) e pela Universidade de Brandeis (Massachusetts, EUA) para alunos internacionais. Disponível em: <https://www.media4development.org/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

² Martínez, D. Émile G., Bizelli, J. L., & Reis, M. L. (2020). Cursos de Pedagogia: tecnologias digitais e justiça social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp4), 2611-2623. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14509>.

Esse projeto inicial, com a proposta do período sanduíche para o ano de 2020, foi submetido à FAPESP para concessão de bolsa de doutorado no país e, futuramente, período sanduíche, mas foi rejeitado. Em janeiro de 2020, em reunião com os orientadores, ficou decidida a reelaboração do projeto para a FAPESP. Nesse momento, as primeiras notícias sobre COVID-19 me preocupavam. Antes de enviar o projeto novamente à FAPESP, em março de 2020, as medidas para contenção do vírus foram decretadas. Por conta da incerteza quanto à retomada das atividades acadêmicas e de mobilidade internacional, abandonei essa proposta inicial de pesquisa.

Logo no início desse período, pensei que, além de manter os tópicos de educação, tecnologia e formação de professores em minha pesquisa, também iria considerar as especificidades educacionais no momento da pandemia e seus reflexos nas futuras ações de formação e atuação docente. Acreditei que, durante a quarentena, seria capaz de reescrever todo meu projeto, submetê-lo para uma bolsa (e ser aprovada) e elaborar os capítulos teóricos para a qualificação. No entanto, por conta da singularidade, estresse e ansiedade desse período somados à frustração da rejeição da bolsa no país e impossibilidade de uma bolsa no exterior, passei por um período de grande incerteza em relação à minha pesquisa; o que, conseqüentemente, me deixava mais ansiosa e frustrada. Felizmente, já havia cumprido os créditos em disciplinas requeridos pelo programa e tive a oportunidade de continuar com meus estudos de alemão pelo Idiomas sem Fronteiras. Também no segundo semestre de 2020, publiquei, juntamente com os coautores, o trabalho anteriormente citado e assisti seminários online de diferentes instituições de ensino e pesquisa.

Ao conseguir lidar melhor com o nervosismo que a pandemia gerou, com anuência dos orientadores, reescrevi o projeto considerando meu interesse consolidado em educação e tecnologia, com foco na formação de professores, agora, adicionando mais um fator, que é o da pandemia de COVID-19 e as ações educacionais realizadas nesse momento de crise para a formação e atuação docentes.

O avanço tecnológico gerou inúmeras mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, e entre essas mudanças está a própria relação com o saber. O conhecimento técnico, a ação criativa e reflexão crítica sobre as tecnologias dominantes são necessárias para a formação integral do ser humano e sua inserção social, daí a necessidade da escola se voltar para esses conhecimentos e ter um corpo docente capaz de atuar em sala de aula dialogando com a realidade e formando cidadãos capazes de estar inseridos na sociedade e agir sobre ela.

O passo anterior a isso é a formação de professores, que abrange elementos tecnológicos enquanto conteúdos, ferramentas e meios para a formação docente, inclusive, para atender exigências legais.

Com a pandemia de COVID-19, as tecnologias digitais de informação e comunicação foram colocadas em destaque, permeando todos os níveis de ensino, contornando – ou ignorando – a precariedade infraestrutural das instituições educacionais e do corpo discente, com o objetivo de dar continuidade aos processos de escolarização durante o período de restrições sanitárias.

Nesse contexto, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: como os projetos político-pedagógicos inserem as tecnologias na educação durante a formação inicial de professores? quais os elementos, legais e internos às instituições, são identificados nessa inserção? como foi a institucionalização dos elementos da pandemia pelas universidades?

A partir disso, estabeleceu-se o objetivo geral de analisar como foi a dinâmica dos projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia durante a pandemia de COVID-19 quanto à integração de tecnologias na educação. Em relação à abordagem, objetivo e fonte de dados, esta é uma pesquisa qualitativa, descritiva e documental.

Na primeira seção da tese, realiza-se a fundamentação teórica sob a qual foram analisados os dados encontrados. A segunda seção dedica-se à educação durante a crise sanitária decorrente da pandemia. Por fim, a terceira seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, os resultados e a discussão. O trabalho encerra-se com as considerações finais.

2 CONCEITOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ser humano e a natureza são compreendidos histórica e socialmente, assim como sua relação. Por vezes compreendida como obra divina, em contraposição à criação humana, a natureza existe precisamente porque existem seres humanos, e nossa ação sobre esta, cria novas naturezas, ou o que começa a nos parecer natural. Nesse sentido de criação, humanidade e tecnologia caminham juntas.

Ao longo da história, o avanço tecnológico foi, muitas vezes, impulsionado por interesses bélicos, imperialistas e opressores. Essas relações sociais e econômicas que as obras técnicas carregam em si para sua produção e utilização podem ser naturalizadas ou ignoradas, o que coloca essas ideologias acima de qualquer questionamento e mudança. Isso não significa que a tecnologia em si seja condenável, afinal, pode contribuir para a preservação da humanidade e seu desenvolvimento em diferentes aspectos.

Seja a palavra falada, a impressão ou a rede, as tecnologias de informação e comunicação têm possibilitado diferentes práticas educacionais, sendo educação e tecnologia uma temática abrangente.

As diferentes expressões, por vezes completamente em inglês ou contendo termos da língua inglesa, parecem assustar pela quantidade e até inconsistência de significados. Essa qualificação da educação, além de revelar o *zeitgeist*, tem valor epistemológico e aproxima experiências educacionais e trabalhos científicos promovendo diálogo e referenciação.

Antes de abordar educação e tecnologia, no que tange a este trabalho, far-se-á uma discussão sobre o desenvolvimento tecnológico enquanto faceta socioeconômica e a própria definição de tecnologia. Em seguida, trata-se de duas áreas de educação mediada por tecnologia – educação a distância e ensino híbrido –, incluindo a atuação docente nesse universo que, por sua vez, ficou evidenciado no período da pandemia.

A formação de professores é o próximo tema abordado, com foco nas tecnologias na educação e a formação mediada por tecnologias, aqui, abarcando a UAB e a UNIVESP, ambas iniciativas voltadas à formação docente com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Por fim, considerações sobre o projeto político-pedagógico (PPP) encerram a seção; enquanto elemento da gestão democrática, o PPP também é o documento analisado nesta pesquisa.

2.1 Implicações sociais e econômicas do avanço tecnológico

Antes de tratar de tecnologia, cabe abordar o conceito de técnica sob o qual inúmeros autores se debruçaram. Sem delongar em termos filosóficos, destacam-se elementos de suas argumentações.

Para Gasset (1963), o ato técnico consiste em uma ação humana intencional para modificar a natureza satisfazendo uma necessidade, não só a necessidade de viver, mas de viver bem, o bem-estar que o autor chama de “necessidade das necessidades”; para ele, o conjunto de atos técnicos é chamado de técnica. O autor considera a técnica moderna como distinta de todas as outras e alerta para sua instrumentalidade, pois ela passa a ameaçar a própria existência humana³.

A modernidade e a ciência moderna também são temas para Habermas (1968) e Heidegger (2007) em suas discussões sobre a técnica. Novamente, a instrumentalidade da técnica é abordada, pois confere um aspecto de dominação sobre o ser humano ao invés de ter o ser humano como sujeito da técnica que, então, atua na dominação da natureza.

A partir dessa inversão de sujeito e objeto, presencia-se a concepção de neutralidade colocada pela ciência moderna, o que passa a ser questionado:

Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela (LÉVY, 2010, p. 26).

Nesse sentido, as técnicas advêm de escolhas, de matéria-prima, ferramentas, estratégias, processos cognitivos, que surgem da arbitrariedade, diversificando e, ao mesmo tempo, limitando o campo de ações coerente com a intencionalidade.

Outro autor que aborda o tema, Pinto (2005) tem uma obra extensa sobre as diferentes conceituações do termo tecnologia, entre elas a compreensão do termo como o campo do conhecimento a respeito da técnica. Também se destaca a concepção de tecnologia como “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2011, p. 24).

³ José Ortega y Gasset viveu entre o final do século XIX e início do século XX. Tendo presenciado as duas grandes guerras mundiais e seus reflexos, é esperado que isso tenha influenciado suas reflexões, assim como as de seu contemporâneo Martin Heidegger.

Lévy (2010) entende que falar sobre o ‘impacto’ das tecnologias revela uma percepção de que estas são algo além da sociedade e da cultura e, por isso, são absentes de valores humanos: vieram de fora, como um meteoro, e por isso têm um impacto. Para o autor, é impossível separar o ser humano de seu mundo material, uma vez que é através dele que se atribui sentido à vida; ao mesmo tempo que a humanidade cria e recria técnicas, essas técnicas constituem a própria humanidade. Desta forma, ele ressalta a contextualização sociocultural da produção técnica para revelar e entender as relações, atores e instituições envolvidas.

As obras técnicas mais significativas são produzidas em nações dominantes e por grupos economicamente privilegiados, o que é mascarado por uma ideia de igualdade de privilégios e pela naturalização do processo produtivo; além de ser justificada, essa exclusão ainda coloca os grupos privilegiados como benfeitores ao ponto de compartilharem os avanços tecnológicos com os grupos que eles mesmos excluem e marginalizam para que estes possam participar da “era tecnológica” (PINTO, 2005).

As políticas públicas e iniciativas de inclusão envolvem, além da tentativa de oferecer infraestrutura básica e equipamento tecnológico, o oferecimento e/ou imposição de conteúdo globalizado que invalida as realidades locais, sua cultura e historicidade. Moreira (2020) também destaca que a importação e imposição de conteúdo e modelos ignoram e estigmatizam as realidades de cada local. Como Martín-Barbero (2000) ironicamente diz sobre a cultura de massa: “os países ricos que inventem, que criem, e que a nós nos deixem continuar copiando e aplicando” (p. 51).

Desta forma, pode-se falar no impacto das tecnologias precisamente em relação aos grupos que são excluídos de sua produção. Desconsiderando áreas intrinsecamente ligadas à indústria, a universidade, em especial a área das humanidades, assim como a área educacional, estão longe de serem o carro-chefe do desenvolvimento tecnológico, no sentido de desenvolver, produzir e disseminar obras técnicas dominantes na sociedade. Novamente, pode-se argumentar sobre o impacto das tecnologias na escola e na universidade, precisamente por serem produzidas, assim como o conteúdo por elas veiculados massivamente, fora desses espaços e por atores que não são os que ali atuam.

Entende-se, então, que considerar os aspectos humanos por trás da produção técnica pode revelar os impactos que as tecnologias têm em diferentes grupos, comunidades, regiões e países. Essa contextualização social, cultural e econômica pode evitar a dissimulação da exploração, marginalização e exclusão e refutar a falácia da neutralidade técnica e tecnológica.

Essa compreensão também auxilia na desmistificação de que a tecnologia e os aparatos tecnológicos são, em si, a ruína da humanidade e do processo educacional, pois, ao mesmo tempo que condiciona a ação humana, a tecnologia é reflexo da própria prática e vilanizar as obras técnicas recai no que Lévy (2010) alerta sobre a ideia de que a tecnologia é um ator autônomo, deslocando nossa atenção de toda a complexidade, atores e situações responsáveis por isso. No outro extremo dessa perspectiva tecnocrática está a concepção de que as tecnologias são uma panaceia e sua incorporação em diferentes esferas, com a aquisição de equipamentos e mudanças processuais, é o suficiente para a superação de dificuldades e limitações, o que também é um sofisma.

Como Kenski (2011) indica, citando também Marshall McLuhan, a familiaridade com certas tecnologias e seu uso por muito tempo torna-as naturais ao ponto de pararem de ser vistas como tecnologias. A dicotomização entre humanidade e tecnologia, como às vezes era usado na ficção científica para ressaltar o medo da humanidade ser controlada por máquinas, aqui, entende-se como uma descontextualização da produção técnica e suas implicações socioeconômicas; o vilão não é a tecnologia, mas os responsáveis pelo seu uso enquanto mecanismo de exploração e exclusão.

Ainda que usar uma espada como bengala não faz com que ela deixe de ser uma espada⁴, as obras técnicas não estão determinadas pela sua produção por conta da própria capacidade humana de adaptação, ressignificação e recriação. Por mais que as tecnologias condicionem o campo de ação, a generalização é injusta, por exemplo, a energia nuclear e a energia elétrica não podem ser colocadas no mesmo plano, como cita Lévy (2010). Toyama (2010), ao relatar e analisar sua experiência com TIC para o desenvolvimento comunitário, conclui que as tecnologias apenas amplificam as intenções e capacidades humanas, não sendo possível substituí-las.

Cada advento tecnológico cria um tipo de excluído e aumenta os graus e a compreensão sobre o que é pobreza. Antes da palavra escrita, não existiam analfabetos (LÉVY, 2010); mesmo a própria definição de pobreza varia conforme o desenvolvimento de cada sociedade, e com a difusão de equipamentos e dispositivos tecnológicos agrega-se mais uma percepção e nível de pobreza:

A introdução de novos produtos, que passam a ser indicativos de uma condição de vida “civilizada” (seja telefone, eletricidade, geladeira, rádio ou TV), aumenta o patamar abaixo do qual uma pessoa ou família é considerada

⁴ Parafraseando Madeline Miller na obra *The Song of Achilles*: “you can use a spear as a walking stick, but that will not change its nature”.

pobre. Como o ciclo de acesso a novos produtos começa com os ricos e se estende aos pobres após um tempo mais ou menos longo (e que nem sempre se completa), há um aumento da desigualdade. Os ricos são os primeiros a usufruir as vantagens do uso e/ou domínio dos novos produtos no mercado de trabalho, enquanto a falta destes aumenta as desvantagens dos grupos excluídos. Em ambos os casos, os novos produtos TICs aumentam, em princípio, a pobreza e a exclusão digital (SORJ; GUEDES, 2005, p. 102).

Segundo os autores, as políticas públicas buscam amenizar os impactos negativos desse desenvolvimento tecnológico, e ressaltam que o acesso ou não à rede é um indicador importante, embora insuficiente, para aferir a exclusão digital, porque desconsidera a qualidade e tempo de acesso e a relevância e benefícios da rede para a pessoa.

Além disso, as tecnologias também podem agravar a precarização do trabalho, ao intensificar a jornada no emprego e automatizar tarefas, gerando mais desemprego. Enquanto os mais ricos têm flexibilidade e mobilidade, os mais pobres estão limitados aos espaços que ocupam e, por vezes, dos quais são expulsos (BAUMAN, 1999).

Lévy (2010) indica que o ciberespaço apresenta resoluções parciais a certos problemas, ao mesmo tempo que gera um conjunto de novos problemas, pois também proporciona novas formas de: isolamento e sobrecarga, dependência, dominação, exploração e “bobagem coletiva”. Se as obras técnicas dominantes refletem um processo de exploração e exclusão, e também geram novas formas de exploração e exclusão, é essencial promover a sobrevivência material de todos e, ao mesmo tempo, exigir transformações sociais para a superação dessas formas de violência.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) compreendem a ciência, os recursos e os métodos referentes à produção, armazenamento, transmissão, reprodução e modificação de informações realizadas com sistemas e aparelhos digitais.

O termo tecnologias, como colocado, se refere aos saberes, métodos e ferramentas de uma área produtiva específica – material ou imaterial (por exemplo: tecnologia agropecuária, tecnologias médicas) – e, também, aos conhecimentos relativos à técnica, enquanto produção humana intencional, seu desenvolvimento histórico e sua aplicação em determinados domínios (tecnologia da internet, tecnologia do açúcar).

A expressão tecnologias de informação e comunicação (TIC) se define como o conjunto de procedimentos e recursos relativos ao processamento de informações, em seu objetivo essencial de mediar a comunicação, com diferentes propósitos, como o entretenimento e a instrução.

O termo digitais, por sua vez, especifica a codificação da informação em um sistema descontínuo de números que possibilita o armazenamento, reprodução e modificação das informações sem perda significativa de qualidade; ao contrário das informações analógicas que, por sua vez, são codificadas sequencialmente de forma contínua, sujeitando a informação à perda de qualidade conforme sua manipulação (LÉVY, 2010). Ainda como representação da informação, o termo digital caracteriza aparelhos (relógio digital, câmera digital), tipos de produções (arte digital, fotografia digital), processos e serviços (banco digital, marketing digital) e fenômenos socioeconômicos (segurança digital, inclusão digital) possibilitados e condicionados pelo sistema digital.

Por ser mais abrangente, o termo TIC é mais popular que TDIC e engloba, por exemplo, telefone, rádio, televisão e computador; por vezes, pode-se encontrar a expressão ‘novas tecnologias’ em referência às tecnologias digitais, ainda que essa conotação seja relativa e imprecisa. Por vezes, a literatura dos anos 1990 a utiliza para se referir ao computador e à internet, enquanto a literatura dos anos 2010 a utiliza para se referir à inteligência artificial, por exemplo.

Considera-se o processo de escolarização como responsável institucionalmente por proporcionar à pessoa as condições para sua inserção na sociedade. Uma vez que “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas” (KENSKI, 2011, p. 21), estas são essenciais para promover a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos enquanto busca-se a própria eliminação das barreiras que causam essa desigualdade. Conforme o que foi discutido, essa integração é mais ampla que o uso indiscriminado ou obrigatório de equipamentos ou dispositivos:

Analisar o papel que as tecnologias e as informações/imagens têm desempenhado na vida social implica não somente explorar as características técnicas dos meios, mas buscar entender as condições sociais, culturais e educativas de seus contextos. Esse enfoque é primordial para perceber as possibilidades que se estabelecem com o uso das modernas – algumas já nem tão modernas assim – tecnologias (PORTO, 2006, p. 44).

A apropriação de tecnologias vai além da mudança de comportamentos culturais, sociais, econômicos – o que, em si, justificaria seu estudo e problematização pelos sistemas de ensino –; as tecnologias também alteram atividades cognitivas. A palavra escrita promoveu um tipo de registro, padronização e comunicação do conhecimento que reflete uma visão de mundo e influencia o fazer científico. O armazenamento e processamento de dados possibilitados com os computadores também exteriorizam capacidades cognitivas humanas e

as potencializam a um patamar antes impensado por conta das limitações do próprio cérebro. É importante ressaltar que a sucessão dos modos sociais de gestão do conhecimento – oralidade, escrita e informática – não substituem o antigo modo, eles se sobrepõem (LÉVY, 1993); dessa forma, uma nova gestão não elimina por completo as práticas e saberes anteriores.

Essa sobreposição também é considerada por Porto (2006) ao propor a agregação de novas tecnologias de informação e comunicação àquelas tradicionalmente presentes nas escolas, ao invés da substituição, o que permite um maior diálogo com a realidade.

2.2 Educação mediada por tecnologias de informação e comunicação

O processo de ensino sempre abarcou diferentes tecnologias ao longo da história. Nas últimas décadas, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação e comunicação (TIC), no sentido de convergência midiática e de produção e popularização de dispositivos digitais, houve um aumento na quantidade e diversidade de iniciativas educacionais que incorporam TIC ou são mediadas exclusivamente por TIC.

Essas tecnologias também são estudadas sob diferentes perspectivas, como das habilidades técnicas, consumo midiático crítico, prática artística ou informacional e abordagens socioculturais. Por trás dessas iniciativas e atuando no campo teórico estão profissionais e organizações da área da educação, tecnologia, filosofia, história, política e design, tanto do setor público quanto privado.

Aqui, a manifestação mais relevante da integração das áreas de educação e tecnologia é a educação a distância (EaD). A modalidade a distância e a modalidade presencial têm se aproximado, gerando iniciativas, cursos e disciplinas que recebem uma adjetivação para diferenciá-las do presencial e da EaD; atualmente, identificam-se termos como semipresencial, *blended learning*, educação híbrida, aprendizagem híbrida, ensino híbrido, cursos híbridos, modalidade mista ou cursos mistos. Apresenta-se, primeiramente, a educação a distância e, a partir daí, as práticas que integram momentos a distância e presenciais.

A EaD se estabeleceu no século XIX com a frequência de projetos na área, organização institucional, medidas reguladoras e, também, avanço tecnológico dos meios de comunicação e de transporte, essenciais, na época, para as atividades de ensino e aprendizagem, com o envio de correspondências e material de estudo. Segundo Alves (2009), em torno do ano de 1900 existiam anúncios nos jornais cariocas sobre cursos por

correspondência, e a EaD se desenvolve juntamente com o uso da rádio e da televisão, contando com iniciativas pouco significativas no cinema.

Moore e Kearsley (2008) fazem a seguinte definição:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Observa-se que essa definição de educação a distância não se limita ao momento de ensino e aprendizagem em tempos e lugares diferentes: além da prática docente, são consideradas as especificidades da gestão e da organização. Por conta disso, utiliza-se o termo educação, ao invés de ensino a distância.

Essas condições demandam intencionalidade, planejamento, execução e avaliação. O estabelecimento de uma infraestrutura básica e adequada, a capacitação profissional ou contratação de pessoal qualificado, o planejamento e execução de sistemas de acompanhamento e avaliação e o desenvolvimento de estratégias de financiamento são elementos constituintes na oferta de um curso ou disciplina a distância.

A legislação brasileira válida, incentiva e regulariza a oferta de cursos e disciplinas mediadas por tecnologias, além de normalizar instituições de ensino exclusivas nessa modalidade. A integração de TIC na educação básica e ensino fundamental também é considerada.

Na legislação brasileira, a EaD é definida como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a, p. 3).

O Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017, citado acima, regulamenta o artigo 80⁵ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que trata da educação a distância, e muda a definição utilizada anteriormente para acrescentar que a modalidade conta com pessoal qualificado e sistemas de acesso, acompanhamento e avaliação, ‘entre outros’. Esse

⁵ O artigo 80 da LDBEN foi regulamentado anteriormente pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que, por sua vez, foi revogado em 2017.

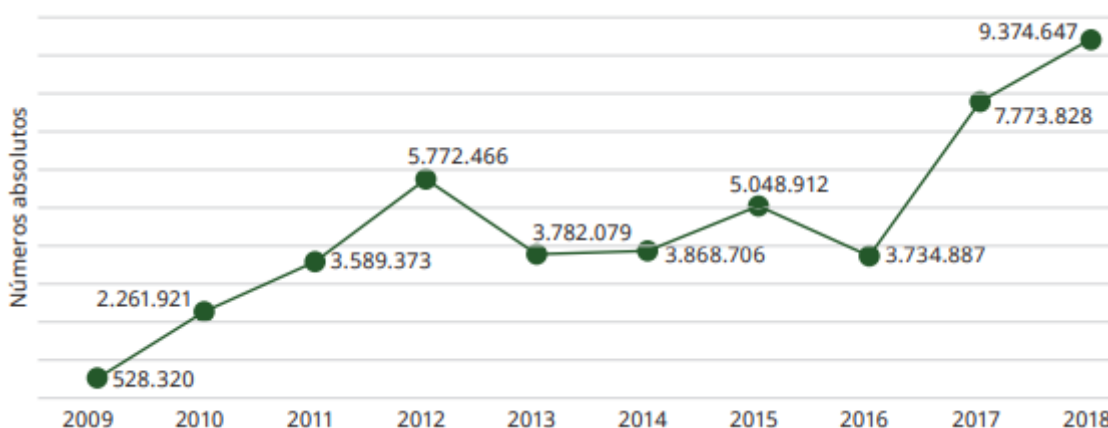
artigo também indica que o Poder Público irá incentivar “programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Destaca-se o intervalo de quase um século entre as primeiras iniciativas educacionais a distância no país e a primeira menção da modalidade na legislação brasileira. Desde o início do século XX existem registros de educação a distância no Brasil, ainda que sob outras nomenclaturas e com o uso de diferentes tecnologias, mas somente no final do século, no ano de 1996, é que a legislação brasileira reconhece a modalidade na LDBEN. Essa demora é um dos elementos que contribuiu para a visão negativa da modalidade.

A LDBEN também aborda a EaD em outros momentos. O artigo 81 permite a “organização de cursos ou instituições de ensino experimentais” considerando os dispostos da lei; um dos aspectos experimentais pode ser a mediação tecnológica. O § 3º do art. 47 estabelece a obrigatoriedade da presença de professores e alunos no ensino superior “salvo nos programas de educação a distância”. Também fica disposto que a formação docente pode incluir TIC, aspecto que será abordado mais adiante.

O suporte legal, o surgimento de organizações na área e a realização de eventos e publicações científicas ajudaram no avanço da EaD no país e, mais recentemente, pode-se observar o crescimento no número de matrículas, também por conta do advento e popularização da rede mundial de computadores. O Gráfico 1 mostra a quantidade de matrículas em cursos a distância entre 2009 e 2018.

Gráfico 1: Matrículas contabilizadas desde 2009.

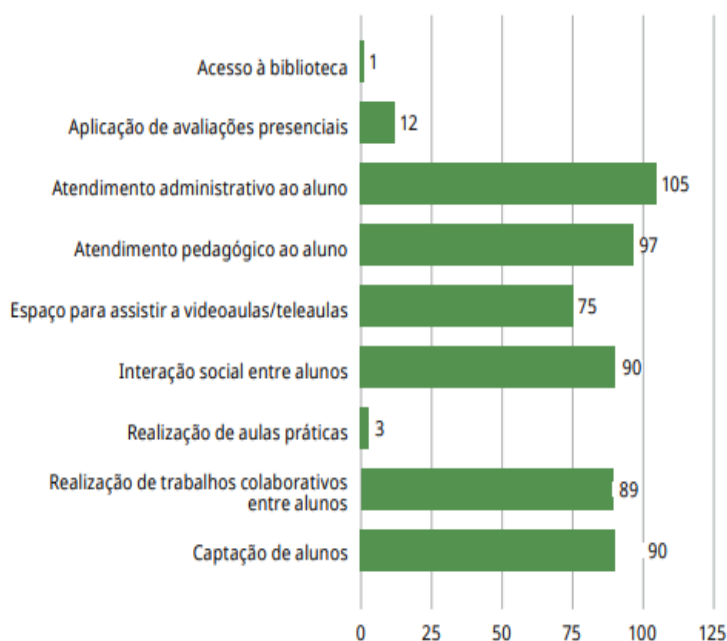


Fonte: ABED (2019). Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

O Censo da Educação Superior indica que o aumento de ingressantes em cursos de graduação aumentou entre 2019 e 2020, por conta, exclusivamente, da modalidade a distância (INEP, 2020a).

Apesar de ser a distância, essa modalidade de ensino compreende atividades presenciais, tanto que as universidades a distância contam com sede e polos presenciais. As atividades presenciais realizadas nos polos das instituições a distância são apresentadas no Gráfico 2, em números absolutos.

Gráfico 2: Atividades realizadas nos polos.



Fonte: Michelin, 2021. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

Apesar das atividades realizadas nos polos apresentarem pouca variação entre 2018 e 2019, o censo ABED 2019-2020 identificou uma diminuição de 70% para 61,8% no número de instituições com polos presenciais.

Se a modalidade a distância conta com momentos presenciais, a modalidade presencial também vem adotando momentos a distância. Castells (2008) e Lévy (2010) observam que as universidades, há algum tempo, vêm incorporando cada vez mais momentos de ensino e de aprendizagem online com os momentos in loco. Mill (2016) ressalta a importância de perceber a complementaridade e riqueza de ambas as modalidades, pois a educação é o que as define. Assim, essa incorporação pode ocorrer de várias formas, com diferentes abordagens pedagógicas e níveis de intensidade de uso de TIC, por exemplo, por complementação entre momentos presenciais e a distância ou, até mesmo, somente como averiguação de assiduidade e aplicação de provas. Assim, verifica-se uma mudança nas terminologias utilizadas.

No Brasil, a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais foi oficializada com a Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do MEC, desde que não excedesse 20% da carga horária total do curso. O documento faz a seguinte definição:

[...] caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004).

Novamente, a mediação tecnológica não é suficiente para delimitar a área, por isso a incorporação do conceito de autoaprendizagem. A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) adotava essa definição de semipresencial para realizar o Censo EAD.BR, no entanto, a associação percebeu que as instituições de ensino que participam da pesquisa não definiam a modalidade somente com base na portaria acima. Dessa forma, o censo de 2018 indica as definições utilizadas. A maioria não declarou qual significado atribui ao termo e o percentual restante das instituições indicou os seguintes significados:

[...] cursos regulamentados, originalmente presenciais, com até 20% da carga horária oficial ministrada a distância (28,15%); cursos regulamentados, originalmente a distância, com alguma carga horária presencial obrigatória (17,3%); cursos regulamentados presenciais que incorporam tecnologias às práticas docentes, sem alteração oficial da carga horária; por exemplo, cursos presenciais que se utilizam de aprendizagem híbrida, sala de aula invertida ou aprendizagem adaptativa (7,33%) (ABED, 2019, p. 41).

Além disso, a portaria previamente citada foi revogada pela Portaria nº. 1.134, de 10 de outubro de 2016, a qual não utiliza mais o termo semipresencial. A nova redação indica que as instituições de ensino superior com pelo menos um curso reconhecido, podem ofertar disciplinas na modalidade a distância, desde que essas disciplinas não ultrapassem 20% da carga horária total do curso, limite estabelecido desde 2004.

Essa portaria foi revogada pela Portaria nº. 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que indica a possibilidade de ampliação do limite de 20% para 40% desde que a IES atenda certos critérios: credenciamento nas modalidades a distância e presencial; Conceito Institucional (CI) igual ou superior a 4; e curso de graduação a distância com Conceito de Curso (CC) igual ou superior a 4 e que tenha a mesma denominação e grau do curso presencial. Ficam excluídos os cursos da área da saúde e engenharias. Essas exigências foram retiradas pela Portaria nº. 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (que revogou a Portaria nº 1.428), assim

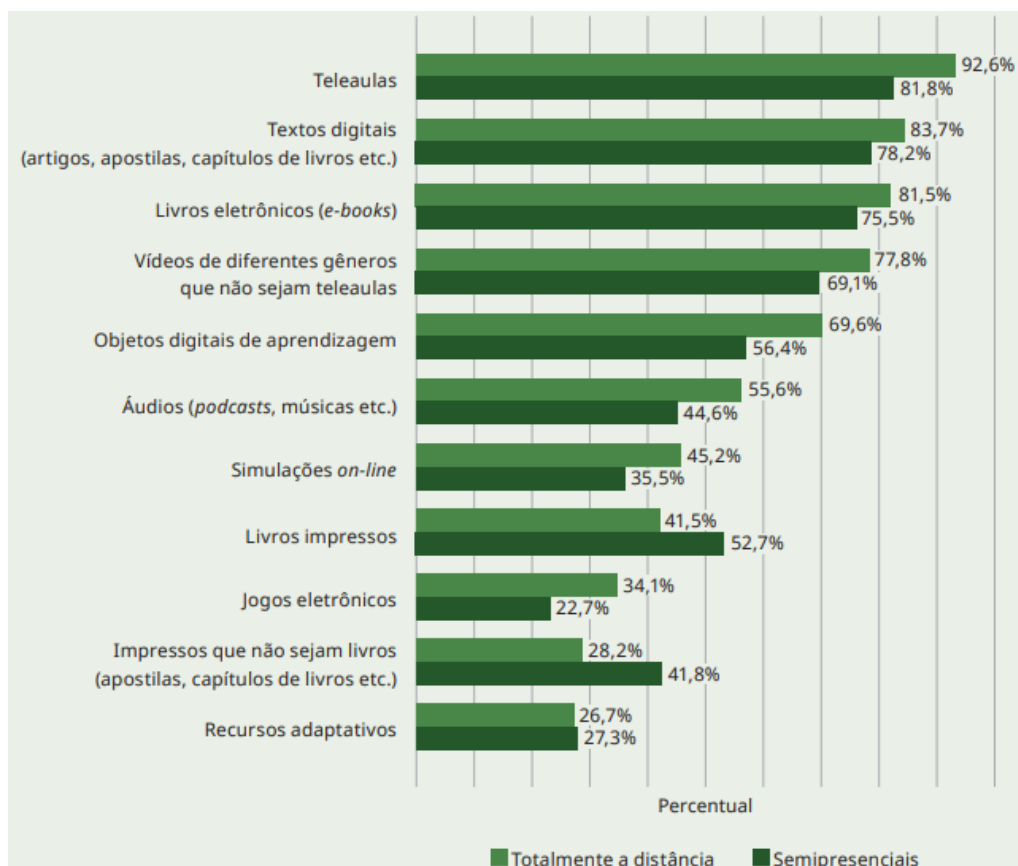
facilitando a oferta da carga horária em EaD. Atualmente, fica excluído somente o curso de Medicina.

Essas portarias mantiveram certos elementos desde a de 2004, como a realização de atividades e encontros presenciais, especificação clara no projeto do curso e matriz curricular da carga horária e atividades a distância e oferta de tutoria por profissionais qualificados. A partir de 2018, com o aumento da carga horária a distância, podendo chegar a 40%, as portarias indicam a necessidade de informar aos alunos que parte das disciplinas será realizada desta forma.

No Censo EAD.BR de 2019-2020, a ABED questionou as instituições sobre o grau de digitalização de seus cursos para, novamente, rever o conceito de semipresencial: se a instituição oferta entre 20% e 40% do currículo de maneira online, seus cursos são considerados como semipresenciais ou híbridos, termos usados como sinônimos nesse caso. Ressalta-se que, conforme o censo, 48,65% das instituições respondentes oferecem até 20% da carga horária dos cursos presenciais a distância e apenas 6,08% oferecem até 40% da carga horária a distância; mesmo sem contabilização de carga horária, cursos e aulas presenciais contam com repositórios de conteúdos digitais e LMS (*Learning Management System*).

Nesse contexto, EaD e ensino semipresencial – e aqui é ensino, pois a gestão e estrutura organizacional se localizam na modalidade a distância ou na presencial – compartilham similaridades. Entre elas, estão os recursos utilizados, como indicado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Recursos educacionais oferecidos aos alunos em cursos totalmente a distância e semipresenciais.



Fonte: ABED (2019). Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

Percebe-se grande proximidade entre as modalidades quanto aos seus recursos, existindo uma diferença maior nos livros e materiais impressos, que são mais utilizados no semipresencial, e nas teleaulas e vídeos, objetos digitais de aprendizagem, áudios, simulações online e jogos eletrônicos, que são mais utilizados em cursos totalmente a distância.

O perfil dos alunos de cursos à distância também difere dos alunos presenciais. O Censo EAD.BR (ABED, 2019) revela que a maior parte dos alunos a distância está na faixa etária entre 26 e 40 anos, apresentando uma drástica queda no número de alunos com mais de 41 anos. O Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2021), ao estipular a mediana com os dados levantados, aferiu que a idade média dos ingressantes em cursos de graduação presenciais é de 24 anos e dos ingressantes a distância é de 31 anos. Esse perfil discente de idade mais avançada também é observado em cursos semipresenciais:

Nesse contexto, é importante considerar que as modalidades a distância e semipresencial são procuradas por um público já adulto, em fase de formação profissional ou contínua, com mais autonomia, porém com menos

disponibilidade de horário e menos possibilidades de deslocamentos (ABED, 2019, p. 52).

Entre as características apresentadas acima, a que parece menos geral ou comum é a da autonomia. As pessoas que procuram e se matriculam em cursos a distância e semipresenciais o fazem por um conjunto de motivadores e têm expectativas quanto ao curso, informados sobre sua dinâmica e exigências, ainda que não saibam exatamente como será a experiência, afinal, para muitos, pode ser o primeiro contato com o ensino mediado por tecnologia.

Embora o estudo a distância ajude a desenvolver certo conjunto de habilidades e atenda a certas demandas discentes, como a flexibilidade de tempo e espaço do ensino e aprendizagem, também o priva de desenvolver outro conjunto de habilidades e de vivenciar outros tipos de experiências, por exemplo, a convivência social em um campus universitário.

Além do semipresencial, é possível encontrar outro termo, em inglês, que se refere à articulação entre o presencial e a distância. *Blended learning* é definido como uma integração de dois componentes principais – a aprendizagem face-a-face e online – de maneira a reconceituar e reorganizar ambas as dinâmicas em relação às necessidades e limitações do contexto específico; dessa maneira, os momentos de ensino e aprendizagem presenciais e virtuais não se adicionam ou se sobrepõem um ao outro de maneira desarticulada (GARRISON; KANUKA, 2004).

Hofmann (2006) revela que uma das perguntas que mais recebe quando aborda *blended learning* é “o que pode ser ensinado *online*?”. Para a autora, é importante se focar nos objetivos de aprendizagem ao invés do conteúdo e considerar os seguintes aspectos: alguns objetivos de aprendizagem são mais efetivos em sala de aula tradicional, como vivências em laboratórios; a necessidade de um especialista não implica, necessariamente, que é preciso o ensino *in loco*, sua presença síncrona em ambiente virtual pode ser o suficiente para demonstração e instrução; e, se os objetivos de aprendizagem são relativos à memorização, podem ser melhor alcançados em abordagens autodirigidas realizadas em aulas expositivas ou em ambiente virtual; caso seja um tema avançado que gere dúvidas e esclarecimentos, então a abordagem autodirigida talvez não seja a mais adequada. A partir dessas considerações, a autora afirma que não existe um modelo fixo para planejar e implementar programas híbridos, e que esses programas não precisam fazer uso de mídias caras.

A autora ressalta, ainda, a importância de valorizar todos os momentos e materiais – síncronos e assíncronos, online, leitura, exercícios – dessa forma, estudantes também irão

valorizar os diferentes aspectos do programa, caso contrário, eles podem ter a impressão de que só os momentos e atividades síncronas e/ou presenciais são importantes e negligenciam os outros aspectos da formação híbrida, assim, “a tecnologia, não a implementação, será vista como ineficaz” (HOFMANN, 2006, p. 35), e isso dificulta a realização de futuros projetos nesta modalidade.

Bris, Valverde e Hernández (2015), ao analisar a reinserção de alunos no ensino superior em 14 programas de licenciatura híbridos voltados a adultos trabalhadores, ressaltam a importância do desenvolvimento de habilidades digitais e a recuperação de estratégias de aprendizagem, condizentes com as abordagens utilizadas no curso, para o sucesso do estudante em seu percurso formativo e futura conclusão do curso. O modelo híbrido foi pensado, inclusive, por conta de sua flexibilidade de tempo e espaço, pois os alunos têm limitações quanto ao deslocamento ao campus para realizar seus estudos. Para tanto, a primeira disciplina oferecida é “Estratégias de aprendizagem e habilidades digitais”, que dura 7 semanas e conta com 4 unidades: habilidades de aprendizagem online, características da aprendizagem adulta, estratégias de aprendizagem adulta e avaliação e portfólio de evidências.

O trabalho dos autores mostra que a hibridez foi além da inserção tecnológica e abrangeu diferentes abordagens de ensino, como a aprendizagem baseada em problemas, casos e projetos, além disso, a avaliação foi feita de diferentes formas (autoavaliação, co-avaliação e portfólios). Ao entrar no ensino superior, esses alunos aprenderam os aspectos relativos às tecnologias usadas e às abordagens pedagógicas, além de se familiarizar com a aprendizagem na vida adulta. Nesse sentido, o curso *blended*, ou misto, como os autores se referem, apresenta propostas inovadoras e coerentes para atender o público-alvo, oferecendo-lhe condições para realizar e concluir o curso.

O termo em português comumente utilizado para se referir à *blended learning* é aprendizagem híbrida. Ressalta-se, no entanto, que a hibridez em relação à educação pode indicar diferentes aspectos, como currículo, conteúdo e metodologia que são abordados de maneira diferente da denominada tradicional. O termo modalidade mista também pode ser encontrado como tradução de *blended learning*. Ainda por cima, a utilização do termo *blended* antecedido por modalidade, curso ou disciplina também pode ser encontrada.

Adotaremos aqui a palavra híbrido(a) para se referir ao ensino, aprendizagem e iniciativas educacionais que articulam momentos de ensino e aprendizagem presenciais e a distância. O termo semipresencial não será utilizado por conter na nomenclatura uma das modalidades de ensino – presencial –, e assim destaca esta em detrimento da outra – a

distância (apesar que isso seria coerente ao se referir a cursos presenciais que posteriormente adotaram uma carga horária a distância). Com intuito de permanecer na língua portuguesa, também será evitado o uso do termo *blended*. O termo misto(a) não será utilizado por ter uma popularidade menor que híbrido.

Além da aprendizagem híbrida, vale ressaltar outras duas áreas: *online learning* (aprendizagem em rede) e *m-learning* (*mobile learning* - aprendizagem móvel). Embora carreguem similaridades e complementaridades, cada conceito pode se referir a um conjunto específico de abordagens pedagógicas e modelos de gestão, assim, a tecnologia utilizada não é determinante nem informação suficiente para compreender imediatamente como ocorre o ensino e a aprendizagem, da mesma forma que dizer ensino presencial não indica quais tipos de abordagens, avaliações e práticas são realizadas, apenas que ocorrem presencialmente.

M-learning pode ser considerada a aprendizagem realizada através de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, e que implica a mobilidade do estudante. Basak, Wotto e Belanger (2018), ao realizar um levantamento sobre as diferenças e semelhanças entre *d-learning*, *e-learning* e *m-learning*, identificaram vantagens e desvantagens de *m-learning* apontadas pelas pesquisas encontradas. As vantagens são: acessibilidade, interatividade, imediatismo, adaptabilidade, colocação das atividades instrucionais, barato, entrega/disponibilização de conteúdo multimídia, diminui custo de treinamento, habilidade de comunicação, melhor gestão, flexibilidade de espaços de aprendizagem, portabilidade, motivação e aberto à sociedade. Quanto às desvantagens, foram encontradas as seguintes: tamanho da tela e tamanho da chave, largura de banda necessária, memória limitada (do dispositivo), formato de arquivo específico, obsolescência, custo, distração e atitude negativa dos pais.

Nesse contexto de articulação entre abordagens pedagógicas e tecnológicas e pressões externas para adoção de inovações técnicas ou modificações curriculares, a atualização por si só não é argumento suficiente; por vezes, ao serem confrontadas com as novidades, práticas anteriormente estabelecidas podem ser as mais condizentes:

[...] é conveniente questionar-se sobre o motivo das mudanças, ou sobre os interesses delas decorrentes, com o objetivo principal de apontar o foco de atenção para aqueles aspectos que podem interessar mais aos educadores e ajudar os alunos, mas também para poder desenvolver todo o potencial que as novas ferramentas ainda podem mostrar (MIGUEL-REVILLA, 2020, p. 1134, tradução nossa).

Certas áreas da literatura sobre educação e tecnologia abordam o potencial de técnicas ou dispositivos, no entanto, é importante ressaltar o que foi pesquisado. Há muito que se passou da especulação para a realidade, sendo possível elencar as vantagens e desvantagens, práticas de sucesso e de malogro em tecnologias na educação, e identificar interesses socioeconômicos que permeiam e influenciam as atividades educacionais e de pesquisa.

O desenvolvimento tecnológico atual é frenético. Dispositivos ficam rapidamente obsoletos e aplicativos necessitam de constante atualização. Lévy (2010) indica que enquanto discutimos sobre as aplicações e reflexos de certas técnicas, alguns usos já foram consolidados, pela população em geral ou por instituições. Por exemplo, serviços governamentais estão sendo oferecidos por meio eletrônico: documentos antes impressos agora são digitais, o agendamento de serviços também pode ser realizado online e, às vezes, são feitos exclusivamente dessa forma. A exclusão digital, nesse sentido, implica na negação de direitos básicos.

Sendo assim, o treinamento técnico quanto à utilização de aparelhos digitais e acesso à rede tem seu valor enquanto meio de ação cidadã e, idealmente, é acompanhado de pensamento crítico e contextualizado.

Crawford (2018), professora da área de direito na universidade de Harvard, adverte que o isolamento da área tecnológica é uma ameaça à democracia e defende a aproximação de *policy makers* de tecnólogos e vice-versa; segundo ela, existe uma área interdisciplinar negligenciada pelas universidades, que é a tecnologia para o interesse público que capacita os estudantes, de todas as áreas, a pensar sobre as implicações éticas e sociais de tecnologias digitais de maneira a agir sobre problemas públicos reais em benefício da justiça e da equidade.

Transpondo essa ideia para a Educação, o distanciamento de licenciados, seja em Pedagogia ou em outras áreas, de iniciativas educacionais com o uso intenso de tecnologias, também é uma ameaça à Educação, pois esvazia esses espaços de profissionais que têm formação e conhecimento na área, relegando as atividades pedagógicas a tecnólogos ou designers.

2.2.1 A atuação docente em EaD e ensino híbrido

O professor é uma figura que existe há milênios, e suas responsabilidades e demandas vêm mudando ao longo da história. Assim, a atuação pedagógica contemporânea na EaD e em

iniciativas híbridas, apesar das diferenças do ensino presencial, se encontra, por assim dizer, ‘no mesmo barco’.

A Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015, define profissional do magistério da educação básica como aquele que exerce atividades pedagógicas, de docência e de gestão educacional nas diversas etapas e modalidades da educação, ali incluída a educação a distância.

Embora exista uma terminologia variada para se referir ao profissional pedagógico a distância, as atribuições e responsabilidades dos profissionais envolvidos são semelhantes. Comumente, existe aquele: responsável pela elaboração do curso ou disciplina (ementa, distribuição da carga horária, elaboração das avaliações e percurso formativo), responsável pelo acompanhamento dos alunos durante o processo (tirar dúvidas, corrigir trabalhos e avaliações, mediar discussões em fóruns/chats, encaminhar problemas à parte administrativa ou técnica) e responsável pela seleção e elaboração dos materiais (podendo ser o professor especialista que seleciona o conteúdo, o designer que elabora o material escrito ou uma equipe multimídia que desenvolve o material audiovisual). Além destas, atividades técnicas e administrativas são realizadas e profissionais de diferentes áreas estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A atividade docente realizada por um grupo de profissionais é uma prática comum na EaD. No ensino presencial, os professores também trabalham de forma coletiva e colaborativa, no entanto, na EaD, as atividades desenvolvidas organicamente por um professor – como organização do espaço e tempo de aula, seleção e preparação de material, acompanhamento dos estudantes ao longo do processo e elaboração e correção de avaliações – são realizadas por um grupo, incluindo profissionais de áreas além da pedagógica. Termos relativos a essa prática são a polidocência (MILL, 2010) e o professor coletivo (BELLONI, 2008), pois se referem a uma equipe multidisciplinar responsável pelo trabalho docente na EaD.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UNIVESP, 2018), os professores autores são responsáveis pelo desenvolvimento do material educacional (levando em conta as diretrizes pedagógicas e administrativas da universidade e os projetos pedagógicos dos cursos) e das orientações operacionais para os facilitadores que acompanharão os alunos. Esses professores são vinculados às universidades públicas estaduais paulistas. Depois da elaboração do material pelos professores, uma equipe multidisciplinar faz a preparação para a disponibilização no AVA.

Por sua vez, o tutor é uma figura presente na EaD e é aquela que está mais próxima aos alunos durante o processo formativo:

Entre as denominações atribuídas a este docente percebemos tutor virtual, tutor eletrônico, mentor, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica (MILL et al., 2008, p.113).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) utiliza a denominação de tutor, ao qual atribui as seguintes responsabilidades:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, 2009, p. 3).

O Censo EAD.BR 2020 (ABED, 2021) lista as seguintes funções dos tutores: acompanhar trabalho colaborativo, conduzir discussões, criar situações para alunos aplicarem conhecimento, criar tópicos de discussão, dar retorno sobre trabalhos realizados pelos alunos, manter alunos motivados, promover questionamentos sobre a disciplina, promover trabalho colaborativo e tirar dúvidas referentes ao conteúdo. Para chegar nessa relação, a associação também considerou “os docentes que têm contato direto com os alunos durante o curso, independentemente de seu nível na carreira, salário e titulação na instituição” (ABED, 2021, p. 90).

No curso semipresencial de Pedagogia que foi ofertado pela UNESP em parceria com a UNIVESP, quem acompanhava os alunos durante o processo formativo eram os orientadores de disciplina (ODs) (MARTÍNEZ, 2017). Cabia aos ODs:

Mediar aulas presenciais e de videoconferência, supervisionar, aplicar e corrigir as avaliações pedagógicas e acompanhar as atividades dos alunos nos dois encontros presenciais semanais do Curso de Pedagogia semipresencial (Licenciatura para Formação de Professores de Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão da Unidade Escolar) e nos ambientes de aprendizagem nos Campi da UNESP, anteriormente especificados, dar suporte as atividades didáticas virtuais, participar das atividades de capacitação, e **executar outras atividades afins e correlatas** estabelecidas pelo Conselho de Curso (FUNDUNESP, 2009, p. 161, grifo nosso).

Ao longo do processo formativo, os alunos da UNIVESP contam com os tutores, mediadores e facilitadores, que agem, principalmente, como “condutores e mentores do processo de aprendizagem” (UNIVESP, 2018, p. 31). Mediadores e facilitadores têm as mesmas funções na universidade em questão, a diferença está no vínculo.

Desde 2019, os editais da universidade para facilitadores são abertos aos alunos de pós-graduação da USP, UNESP e UNICAMP. Os facilitadores de aprendizagem são selecionados para participar do programa de bolsas “Formação Didático-Pedagógica para Cursos de Modalidade a Distância”, cuja carga horária semanal é de 12 horas, das quais 8 são dedicadas às atividades práticas relativas ao acompanhamento dos alunos. As atribuições do facilitador de aprendizagem na UNIVESP são:

[...] acompanhar as atividades discentes, estimular a reflexão dos alunos sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos, apontando vínculos entre a teoria e a prática profissional, estimular a integração e colaboração entre os alunos, responder dúvidas e e-mails, verificar as dificuldades encontradas pelos alunos e reportar ao supervisor de curso, auxiliar no planejamento, organização, avaliação e execução das atividades de projetos dos grupos e trabalhos individuais, avaliar as atividades e atribuir conceito no AVA e no Sistema Acadêmico, participar de reuniões semanais com o Supervisor do Curso, mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os alunos, colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos alunos e das disciplinas, elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos e encaminhar à Coordenação de Mediação (UNIVESP, 2021a, p. 3).

As outras 4 horas semanais devem ser dedicadas aos estudos teóricos dos módulos da formação. Nesse contexto, os pós-graduandos que participam desse programa recebem certificação dos módulos cursados, caso se desliguem antes de finalizar os dois anos de formação, ou do curso completo, caso finalizem a formação, que é considerada um curso de extensão. Ainda não há certificação das atividades práticas realizadas pelos pós-graduandos,

que, além de atuar como facilitadores em disciplinas regulares, também podem acompanhar o TCC, estágio ou o projeto integrador (PI).

Tanto mediadores quanto facilitadores exercem funções pedagógicas, sociais, administrativas e técnicas, para tanto, é necessário que essa pessoa:

Conheça os fundamentos da Educação a Distância; seja um usuário experiente de internet; tenha facilidade com o manuseio de multimídias; domine a abordagem pedagógica; seja capaz de motivar, orientar e acompanhar o progresso dos estudantes; acompanhe qualitativamente o desenvolvimento do aluno (UNIVESP, 2018, p. 64).

Ao elencar as atribuições dos tutores, as instituições as aproximam do trabalho docente, no entanto, este profissional é separado da figura do professor, o que vai ao encontro da desqualificação e da desprofissionalização do docente e, no caso das instituições públicas, também da falta de financiamento.

Quanto aos profissionais que acompanharão os estudantes em *blended learning*, Hofmann (2006) também os chama de facilitadores, e alerta que um facilitador especialista no conteúdo e que atue presencialmente pode não ser a melhor escolha para lidar com o mesmo conteúdo em um programa híbrido. O facilitador em sala de aula está acostumado a interpretar contato visual e linguagem corporal e usar sua própria presença física para engajar estudantes e administrar a aula; com a ausência desses aspectos em um ambiente online (podendo ou não estar disponíveis síncrona ou assincronamente), a adição dos problemas técnicos e as dificuldades de aprendizagem comuns, a autora indica que esta caracteriza-se como outra descrição de trabalho.

Segundo a autora, a capacitação do grupo para trabalhar com *blended learning* é essencial para o sucesso do programa. Sem experiência nesse tipo de modalidade, os profissionais tendem a replicar práticas presenciais e/ou tradicionais de ensino, o que limita o aproveitamento das potencialidades das tecnologias utilizadas, além de ser frustrante para o próprio profissional e para os alunos. A participação em práticas híbridas de aprendizagem, enquanto estudantes, possibilita os profissionais vivenciar os mesmos tipos de problemas e dificuldades que poderão ajudar a resolver, além disso, é importante que eles desenvolvam habilidades técnicas para usar as ferramentas digitais e ajudar os estudantes sem precisar estar presente fisicamente.

Independentemente da denominação, as atribuições desse profissional aproximam-se tanto do trabalho de um professor que se reitera a questão de Alonso (2010): “[...] no que essas atribuições são diferentes das docentes?” (p. 1330). Para a autora, a

desprofissionalização do professor e a desqualificação do trabalho docente, discutidas há décadas e que assolam da educação básica até o ensino superior, estão presentes também na modalidade a distância:

[...] é possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de “ensino”. Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social/econômico/empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos (ALONSO, 2010, p. 1330).

Ainda que a atuação docente nas modalidades a distância e híbrida demandem conhecimentos específicos, os saberes pedagógicos caracterizam essa prática, sendo assim, acredita-se que esse profissional é professor. Essa categórica implicaria na validação social, no cumprimento de direitos trabalhistas e na autonomia profissional, aspectos incompatíveis com as tendências históricas de desvalorização do professor e descaracterização de sua práxis.

2.3 Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores

Enquanto instituição, a escola é dinâmica, uma vez que acompanha o desenvolvimento social, educacional, político e econômico, assumindo diferentes funções e objetivos conforme a contemporaneidade, assim legitimando e mantendo a ordem social.

Temos vivenciado ultimamente uma ampliação progressiva dos compromissos da escola, que tem de responder a novos desafios por influência de fatores e pressões, tanto externos quanto internos. Os externos são fatores de ordem social, econômico-cultural, científica e tecnológica; os internos estão relacionados ao desenvolvimento do conhecimento sobre o processo educativo (VEIGA, 2001, p. 46).

Nas últimas décadas, a área da educação avançou em diferentes direções além daquelas baseadas na transmissão de conteúdo, disciplinamento rígido, avaliações padronizadas e corpo discente seletivo, práticas por vezes denominadas de tradicionais. Esse tipo de ensino e escola atende a certos objetivos.

A memorização de conteúdos e interiorização de protocolos sociais são aspectos relevantes no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, no entanto, limitar a escolarização a esses aspectos implica desconsiderar os avanços da própria área educacional e também da Psicologia, além das demandas sociais e econômicas sobre a escola, que ampliam

suas responsabilidades e possibilidades. Novas abordagens psicopedagógicas identificaram a importância do estudante enquanto indivíduo e ser social no processo de ensino e de aprendizagem.

A escola segmentada, fragmentada e disciplinadora atende as necessidades de um determinado nicho e tem seu valor na formação para uma atuação específica no mercado de trabalho e na esfera cidadã.

A exclusão de grande parte da população do processo de escolarização também inspirou e pressionou políticas públicas e educacionais a reavaliar o papel da escola enquanto formadora. A ideia de que a educação é um direito humano e, portanto, para todos, sem exceção, implica uma série de mudanças e traz à tona os problemas de como a escola é estruturada, para atender um grupo seletivo virtualmente homogêneo. Entende-se que a inclusão não é um desafio, mas um triunfo.

Tanto a linguagem quanto as técnicas que utilizamos contribuem na nossa forma de ver o mundo e, assim, também na produção do conhecimento. Dessa forma, com o avanço tecnológico e as novas possibilidades de relação com o saber, as demandas sobre a escola parecem ser intensas e complexas.

Nesse contexto de mudanças, também se considera a formação de seus profissionais, da forma como foi estabelecida. A formação de professores foi definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Conforme a LDBEN, com redação dada pela Lei nº. 13.415 (BRASIL, 2017b):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em colaboração, são responsáveis pela formação inicial e continuada e, também, pela capacitação de professores (BRASIL, 1996).

Segundo adição à LDBEN pela Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser a base para a elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores.

Sem ignorar interesses comerciais e a precarização da educação, percebe-se, ainda assim, que os questionamentos sobre a escola, os professores e as instituições de formação

docente não são de agora nem existem num vácuo. Trazendo a discussão para um momento mais atual, pode-se afirmar que:

[...] é preciso ensinar e aprender em rede, de forma aberta e na ação integrada e colaborativa, em equipes. Esses são desafios que estremecem os conceitos estruturais de formação para a docência (KENSKI, 2015, p. 427).

Segundo a autora, as mudanças na formação de professores para a Educação Básica vão além das modificações curriculares, das disciplinas e conteúdos e da integração de mídias digitais; a formação e atuação dos professores do ensino superior, especialmente de cursos de licenciatura, é um aspecto abordado pela autora e que raramente é tema central na literatura, ressaltando que o problema nem é o conhecimento desses professores: as fraquezas são suas atitudes didáticas e práticas.

Ainda segundo Kenski (2015), as instituições de ensino superior incorporaram o avanço tecnológico com a aquisição de equipamentos digitais e a capacitação profissional, e os docentes solicitam e utilizam esses equipamentos intensamente nas atividades de pesquisa e divulgação científica. A OCDE (2015) também averiguou que as IES da América Latina incorporaram mais facilmente TIC nos sistemas de gestão, também com o intuito de melhorar a eficiência, mas que não fizeram essa integração tão intensamente de maneira a promover mudanças nos modelos pedagógicos.

Esse tipo de incorporação tecnológica tem benefícios quanto à agilidade de processos, capacidade de armazenamento e processamento de dados, compartilhamento de pesquisas científicas, colaboração e comunicação nacional e internacional.

Kenski (2015) indica que nos anos 1990 sistemas online foram disponibilizados a instituições educacionais e de pesquisa, para que professores, estudantes e pesquisadores pudessem utilizá-los, mas houve resistência docente a esse uso, e as formas de ensino universitárias continuaram inalteradas:

A despeito das amplas condições de intercomunicação oferecidas pelas tecnologias digitais, predominam, até hoje, as mais tradicionais práticas docentes, baseadas na exposição oral do professor, seja por meio de vídeos, seja por meio de apresentações em slides. A nova cultura da sociedade da informação passa ao largo dos cursos e das aulas (presenciais e a distância) de muitos espaços de formação no Ensino Superior. O que espanta é que essas mesmas tecnologias são utilizadas plenamente, pelos mesmos professores e pesquisadores, fora dos espaços das salas de aula (KENSKI, 2015, p. 433).

Ainda que professores e alunos universitários utilizem uma diversidade de tecnologias na vida pessoal e nas atividades de pesquisa, o ensino e a aprendizagem contam com um repertório limitado de recursos tecnológicos e de abordagens pedagógicas. Diferentes atores sociais atribuem diferentes significados às mesmas técnicas, e como nossa participação social é dinâmica e relativa aos contextos, conforme assumimos diversos papéis, é compreensível que a apropriação técnica aconteça de maneira discrepante.

Por mais que professores em formação utilizem tecnologias digitais como ferramentas pessoais – além da utilização dos dispositivos, também usam programas, aplicativos e redes sociais –, o uso de tais ferramentas com finalidade educacional requer intencionalidade e estrutura para que possa ser realizado.

A imposição de uso tecnológico por si só também não é ideal, é necessário identificar o valor dessas ferramentas e metodologias para a situação em questão e reconhecer seu significado; além disso, essa imposição pode ser motivada por interesses mercadológicos, o que contribui para tirar o protagonismo dos sujeitos no processo educacional.

Martínez, Bizelli e Reis (2020) analisaram os projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UNESP – campus Araraquara –, da USP – campus São Paulo – e da UNICAMP. Nos projetos vigentes na época da pesquisa, somente a UNICAMP ofertava uma disciplina obrigatória de Educação e Tecnologia, e somente essa universidade se posicionou contra a educação a distância; apesar da quantidade de disciplinas ofertadas cuja nome e/ou ementa fazem alusão à vivência e estudo de tecnologias de informação e comunicação, os autores apontam que, ao ser delegado a disciplinas optativas, esse conteúdo é colocado em posição hierárquica mais baixa do que os conteúdos de estudo obrigatório, assim podendo ser considerado dispensável e irrelevante.

Professores em formação aprendem a usar meios para educação, nem sempre por uma proposta de ensino intencional, mas pelo exemplo, ao vivenciar, enquanto alunos, os professores utilizando o quadro negro, a projeção, a aula expositiva, os textos, as discussões em sala, o trabalho em grupo. Essa vivência tem reflexos nas ações futuras desses professores em formação, que podem reproduzir as práticas realizadas na universidade.

Interessa integrar os paradigmas conceituais presentes na área e a vivência reflexiva com as tecnologias enquanto ferramentas pedagógicas e meios de ensino e de aprendizagem. A incorporação de TDIC na escola e na formação docente não substitui práticas estabelecidas de ensino e de aprendizagem – que também apresentam benefícios e são coerentes com certas temáticas; ao contrário de abandonar tudo e todos, a incorporação digital busca complementar e expandir.

Cruz (2019), ao analisar a formação continuada de professores universitários no sul do país, afirma que os docentes estão dispostos e confiantes quanto à incorporação de mídias na educação, no entanto, lhes falta apoio institucional, inclusive no reconhecimento do trabalho extra que essa incorporação demanda dos profissionais. Muitos utilizam essas mídias na vida pessoal e na parte administrativa do trabalho, mas reconhecem o desconhecimento a respeito das possibilidades pedagógicas das ferramentas midiáticas:

A pesquisa identificou os fatores considerados pelos professores para adotar ou refutar as mídias e o Moodle em suas práticas didáticas. Os principais fatores positivos foram: a existência de iniciativas pessoais e a consciência de que as mídias agregam valor ao processo educacional. Dentre os negativos, a ‘falta’ apareceu como palavra geradora: falta de conhecimento das possibilidades didáticas de tais recursos, de ofertas de cursos específicos mais personalizados às suas demandas, de apoio institucional com equipes permanentes de orientação para o trabalho extra que gera e que não é considerado na carga-horária remunerada. Os docentes se mostraram mais midiáticos na vida pessoal e nas questões administrativas do que na prática pedagógica, por terem bom conhecimento dos recursos digitais disponíveis na web, mas pouco saberem dos recursos específicos do Moodle, pois a expressiva maioria fazia uso apenas das três ferramentas básicas: arquivos (repositório), entrega de tarefas e fórum de discussão (CRUZ, 2019, p. 2187).

Além do reconhecimento do trabalho extra, os professores participantes da pesquisa indicam que o apoio institucional é necessário para a oferta de cursos diversificados, com equipe de apoio permanente e acessível, condições essenciais para a aprendizagem de práticas pedagógicas relevantes.

Tondeur et al. (2018) também alertam que focar nas características e conhecimentos digitais de professores em formação pode levar à culpabilização individual, ao invés de identificar barreiras institucionais.

O curso de Pedagogia forma os professores para atuar na educação básica, e também os prepara para atuar como gestores, não só em contextos escolares. Conforme a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (CNE, 2006, p. 2).

Segundo essa resolução, que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, uma das aptidões do egresso do curso é:

Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (CNE, 2006, p. 2).

Trabalhando na gestão, uma das responsabilidades do pedagogo é promover a formação continuada dos professores em sua unidade escolar. A formação continuada encontra na EaD uma possibilidade de formação com flexibilidade de tempo e espaço para a formação, já que os alunos são trabalhadores. Nesse sentido, é importante que os cursos de pedagogia forneçam conhecimentos necessários para que o futuro gestor possa identificar iniciativas educacionais válidas, que sejam coerentes com a realidade escolar e necessidades dos professores, tanto em termos de conteúdo quanto de estratégias de ensino e aprendizagem, além de poder identificar e evitar cursos que sejam voltados somente ao dinheiro. A formação inicial pode contribuir também para que esse gestor desenvolva uma jornada de aprendizagem na formação continuada, usando mídias para seus colegas professores.

A Lei nº. 12.056, de 13 de outubro de 2009, acrescenta os seguintes parágrafos ao artigo 62 da LDBEN, que diz respeito à formação de professores:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009).

A Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020, indica a possibilidade de cursos e iniciativas “presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais” para promover a formação continuada de professores em serviço. Tais atividades formativas podem ser oferecidas “por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino”. A resolução ainda recomenda que, além dos profissionais das instituições formadoras, professores experientes de redes escolares façam parte do corpo docente nessas formações para melhor articulação dos saberes. Assim, o curso de Pedagogia forma professores para participar na formação de seus pares, sendo essa formação possível de ser realizada com mediação tecnológica, daí,

ressalta-se, novamente, a necessidade de os cursos de pedagogia prepararem seus alunos para essa possibilidade de atuação.

A UNESP realizou e ainda realiza iniciativas referentes à formação docente, com aproveitamento de estratégias mediadas por tecnologias de informação e comunicação:

O Pedagogia Cidadã foi um curso oferecido em parceria com as prefeituras do estado de São Paulo, implantado em outubro de 2002, para a formação de professores em exercício sem formação superior em Pedagogia. Esse programa ofereceu, de 2002 a 2007, cursos de graduação de dois anos em Pedagogia aos professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental que tinham apenas o diploma de ensino médio. A carga horária total (3390 horas) foi distribuída em encontros presenciais diários com os tutores do curso em espaços definidos pelas prefeituras e, duas vezes por semana, em videoconferências com professores da UNESP e outras instituições (MARTÍNEZ; BIZELLI; INFORSATO, 2017, p. 1427).

A partir dessa experiência, surgiu o curso Pedagogia UNESP/UNIVESP: Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar. Como o nome indica, foi oferecido pela UNESP em parceria com a UNIVESP.

A EaD tem muitos problemas, mas também tem muitas possibilidades e alcança lugares e pessoas que o ensino presencial não alcança. As universidades presenciais têm um número limitado de campus, ao passo que as universidades virtuais têm muito mais polos. As universidades presenciais podem ter se aberto nas últimas décadas, com um aumento do número de vagas e sistemas de cotas para grupos específicos; ainda assim, existem níveis de afunilamento, como número de campus limitado – as pessoas tem que se mudar para aquela cidade para estudar ou se deslocar com frequência, o que demanda investimento financeiro e tempo –, períodos de aulas que se tornam difíceis de serem cumpridos para pessoas que trabalham e são responsáveis pela renda familiar – cursos noturnos podem ajudar nesse sentido, já que as bolsas oferecidas a alunos de graduação auxiliam, mas nem sempre são suficientes para uma família toda.

A vivência enquanto alunos de EaD pode contribuir para que professores possam identificar os problemas e as potencialidades da modalidade. Ignorar a educação a distância e as ferramentas tecnológicas acaba distanciando professores das práticas pedagógicas e andragógicas e os aliena dos sucessos da EaD.

2.3.1 Formação docente a distância: UAB e UNIVESP

O setor privado vem impulsionando a expansão do ensino superior no Brasil e, por muito tempo, também foi responsável pelo crescimento da modalidade a distância. O Censo da Educação Superior aponta que 87,6% das instituições de ensino superior brasileiras são privadas, e 86% do total de alunos que ingressaram na graduação em 2020 o fizeram em instituições privadas; vale ressaltar, ainda, que entre 2010 e 2020 a rede privada cresceu 89,8%, enquanto a rede pública cresceu somente 10,7% (INEP, 2020a). Nessa mesma década, o número de ingressantes em cursos de graduação presenciais teve uma variação negativa de 13,9%, e uma variação positiva de 428,2% foi observada em cursos de graduação a distância.

Considerando os dados de pesquisas como o censo do INEP e outras pesquisas no campo, Alonso (2010) afirma que:

[...] há uma lógica na expansão do ensino superior brasileiro, claramente privatista, quantitativista e concentrada em determinadas áreas do conhecimento. A EaD não estaria, obviamente, alheia a esse fenômeno. Isto é importante para verificarmos que a contradição expansão *versus* qualidade da educação superior brasileira não se restringe apenas à modalidade em que se dá a oferta dos cursos (ALONSO, 2010, p. 1325).

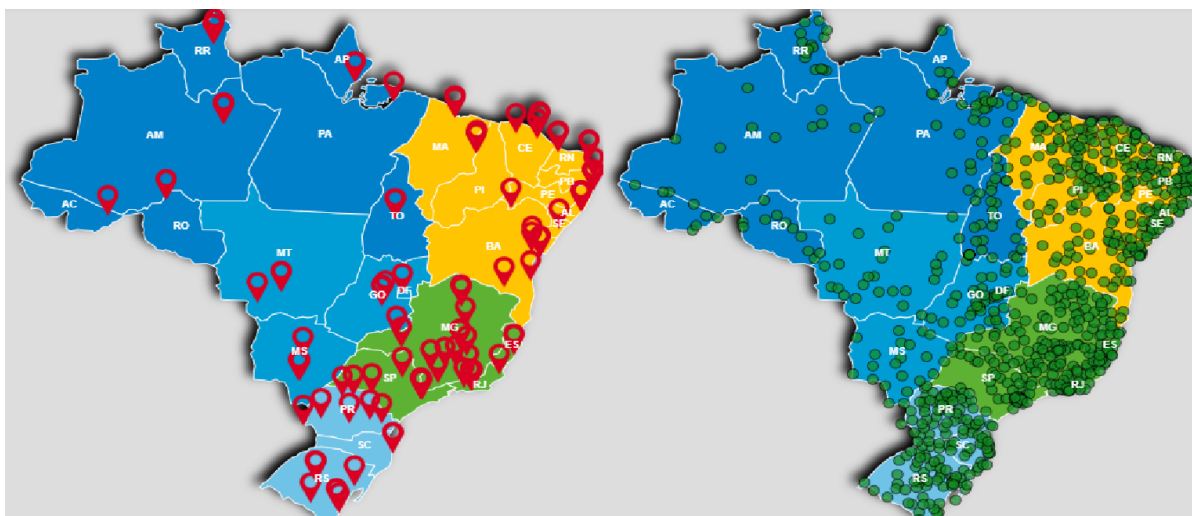
A concentração em áreas do conhecimento dizia respeito aos cursos de Administração, Direito e Pedagogia, nessa ordem, conforme dados citados pela autora. Em 2020, os maiores cursos de graduação no Brasil, em termos de números de matriculados, ingressantes e concluintes, são os mesmos, somente em ordem inversa: Pedagogia, Direito e Administração (INEP, 2020b).

Uma iniciativa que favoreceu a expansão da educação superior pública a distância, e especificamente nos cursos de licenciatura, é o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema de formação superior realizado com a parceria entre o Ministério da Educação, as instituições de ensino superior e os governos de municípios e estados, responsáveis pelos polos presenciais (MILL, 2012).

A UAB prioriza a formação de professores que atuam na educação básica pública e que buscam a graduação, além de ofertar formação continuada aos que estão graduados e formação a dirigentes, gestores e outros profissionais que atuam na educação básica pública; isso, por meio da modalidade a distância.

As instituições e polos da UAB são apresentados na Figura 1.

Figura 1: Instituições e polos da Universidade Aberta do Brasil.



Fonte: Consulta aos cursos e polos – SISUAB. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 04 maio 2022.

O estado de São Paulo tem quatro universidades públicas estaduais: a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP). Além destas, conta com os institutos federais: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a Universidade Federal do ABC, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. Por fim, o Centro Paula Souza oferece cursos de graduação tecnológica. O estado também conta com universidades e faculdades privadas.

Na EaD, destaca-se a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), que foi instituída com a Lei nº. 14.836, de 20 de julho de 2012, que institui a Fundação UNIVESP e dá providências. A fundação é uma “entidade de direito privado, que terá autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (SÃO PAULO, 2012). Assim, a fundação é uma instituição pública mantida pelo estado de São Paulo. Ainda segundo a referida lei:

A UNIVESP terá por objetivo o ensino, pesquisa e extensão, obedecendo ao princípio de sua indissociabilidade, integrados pelo conhecimento como bem público, para constituir uma universidade **dedicada à formação de educadores** para a universalização do acesso à educação formal e à educação para cidadania, assim como de outros profissionais comprometidos com o bem-estar social e cultural da população do Estado (SÃO PAULO, 2012, s/p, grifo nosso).

Assim como a UAB, vê-se o destaque para a formação de profissionais da educação. Também é responsabilidade da UNIVESP, segundo a lei acima, promover o desenvolvimento institucional para a EaD e pesquisa e metodologias apoiadas em TIC, sendo movida pela busca pela inovação. Conforme a Portaria CEE-GP-120, de 22 de março de 2013, a UNIVESP foi credenciada ao Conselho Estadual de Educação como universidade.

A Portaria da Capes nº. 179, de 6 de dezembro de 2013, integrou a UNIVESP à UAB. Para tanto, a UNIVESP deve atender às diretrizes da Diretoria de Educação a Distância da CAPES. Em 2015, a instituição foi credenciada a oferecer cursos superiores a distância pelo Parecer CNE/CES nº. 242/2015.

O modelo pedagógico da UNIVESP tem cinco eixos: 1) ampliação do acesso à Educação Superior; 2) foco no estudante; 3) interação; 4) inclusão digital e 5) formação para o exercício profissional.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP conta com 880 horas de formação geral, que contempla o primeiro ano do curso, comum às três habilitações; depois do primeiro ano, a formação se especifica conforme a escolha do aluno para sua habilitação: Letras, Matemática ou Pedagogia.

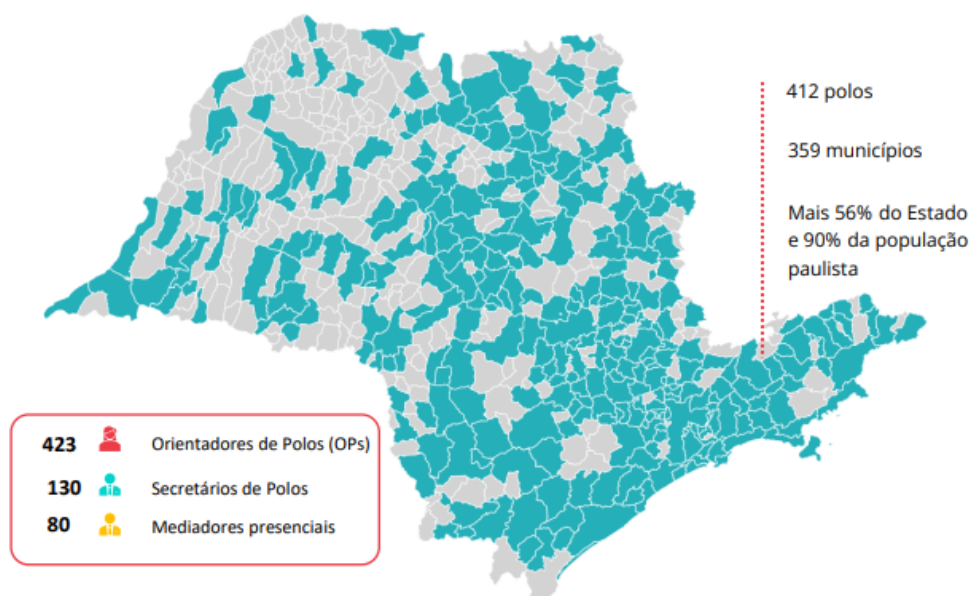
O processo seletivo vestibular da UNIVESP, para o segundo semestre de 2022, abriu 31.125 vagas para 402 polos em 347 municípios no interior, capital e litoral do estado de São Paulo. São três eixos de entrada: Licenciaturas (Letras, Matemática e Pedagogia), Computação (Bacharel em Tecnologia da Informação, Ciência de Dados ou Engenharia de Computação) e Negócios e Produção (Tecnólogo em Processos Gerenciais, Bacharel em Administração e Bacharel em Engenharia de Produção). Ressalta-se o eixo de licenciatura, pelo qual o estudante poderá optar por Pedagogia:

Eixo de Licenciatura terá entrada única e um núcleo básico para integralização, a partir desse núcleo haverá escolha entre Licenciatura em Letras (4 anos), Licenciatura em Matemática (4 anos) e Licenciatura em Pedagogia (4 anos), ressaltando o mínimo de 500 (quinhentos) alunos matriculados em cada habilitação para abertura de turmas (UNIVESP, 2022a, p. 1).

O total de vagas para o eixo de Licenciatura – que inclui Letras, Matemática e Pedagogia – é de 5510 vagas, distribuídas em 359 municípios, num total de 354 polos (há cidades com mais de um polo), conforme ilustrado na Figura 2. Para a universidade, os polos são unidades acadêmicas e operacionais, que contam com infraestrutura apropriada e com

profissionais, nas quais se realizam atividades presenciais dos cursos a distância, auxiliando o desenvolvimento dos projetos dos cursos e da instituição em si⁶.

Figura 2: Distribuição dos polos da UNIVESP.



Fonte: UNIVESP em números - 2021. Disponível em:

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/629ebf217c1bd15e8f448881/Univesp_em_N_meros_2021.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Em 2021⁷, a universidade tinha 14.029 discentes matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo o curso com maior número de alunos, seguido por Engenharia da Computação, com 8.372 discentes matriculados; nesse mesmo ano, 461 alunos de Licenciatura em Pedagogia colaram grau.

As atividades presenciais realizadas nos polos são, principalmente, as avaliações finais das disciplinas realizadas bimestralmente:

O curso a distância - EaD terá encontros presenciais, entre a 8ª e 10ª semana (avaliações do primeiro bimestre), entre a 18ª e 21ª semana (avaliações do segundo bimestre e exame se necessário), e sempre que necessário, em atividades avaliativas em grupo, os encontros serão realizados no polo de apoio presencial em que o aluno estiver matriculado ou em outro polo próximo (considerando um raio de até 50 km de distância) (UNIVESP, 2022a, p. 2).

⁶ Polos UNIVESP - Conheça nossos endereços atuais. Disponível em: <https://univesp.br/polos>. Acesso em: 20 jun. 2022.

⁷ UNIVESP em números - 2021. Disponível em:

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/629ebf217c1bd15e8f448881/Univesp_em_N_meros_2021.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Também é especificado que, preferencialmente, cada eixo terá um dia da semana para realização das atividades e que, de modo geral, elas serão no período noturno. Essas informações também são divulgadas no Manual do Candidato, para os interessados no exame do vestibular.

A UNIVESP também ofereceu cursos de graduação em parceria com as universidades estaduais paulistas. Com a UNESP, foi oferecido o curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial (MARTÍNEZ, 2017), e com a USP foi oferecido o curso de Licenciatura em Ciências, também semipresencial⁸.

No portal IntegraUNIVESP⁹, a universidade disponibiliza todas as disciplinas por ela oferecidas (ementa, vídeos, textos e exercícios, com exceção de fóruns e materiais da biblioteca virtual que estão disponíveis apenas aos alunos da instituição); além disso, a página contém links para acessar os canais da UNIVESP no YouTube e o repositório de REA da universidade, e há dois links para conteúdo relativo à elaboração de aulas *online*.

2.4 O projeto político-pedagógico: acordos e conflitos

O planejamento do trabalho pedagógico revela sua intencionalidade, e a legislação brasileira indica que é responsabilidade dos estabelecimentos de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, s/p). Essa elaboração e execução implicam na participação da comunidade escolar ou universitária, e estão relacionadas a um tipo específico de gestão.

A gestão democrática é um princípio orientador do ensino público brasileiro, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN. Uma das práticas que consistem nessa gestão é a participação da comunidade escolar ou universitária na elaboração do projeto pedagógico, como consta no art. 14 do Capítulo IV da LDBEN (BRASIL, 1996). Para tanto, é necessário estabelecer um “sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial” (LÜCK, 2013, p. 58).

A perspectiva de construção constante, coletiva e rotineira da gestão democrática também é encontrada em Gadotti (1994), que ressalta a necessidade de uma “atmosfera” que

⁸ USP e Univesp oferecem curso semipresencial de Licenciatura em Ciências. Disponível em: <https://www5.usp.br/noticias/vestibular-noticias/usp-e-univesp-oferecem-curso-semipresencial-de-licenciatura-e-m-ciencias/>. Acesso em: 04 maio 2022.

⁹ A Univesp acredita no conhecimento como bem público. Disponível em: <https://apps.univesp.br/integra/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

seja reflexo e, ao mesmo tempo, permita atitudes e métodos democráticos. Para o autor, o projeto político-pedagógico exige a gestão democrática e se torna possível com a autonomia da instituição e a participação de sua comunidade.

Assim, a instituição educacional na qual se desenvolve o projeto deve contar com condições democráticas para que os sujeitos possam dialogar, refletir, elaborar o documento e então vivenciá-lo:

[...] os PPP sistematizam e representariam, em si, o resultado de atritos da instituição em questão com órgãos e demandas externas além de discussões internas. Os cursos de Pedagogia são ofertados com a articulação de vários departamentos com grupos de pesquisas e corpo docente que, obviamente, não compartilham das mesmas ideologias e assumem diferentes práticas. Assim, os projetos constituem um acordo entre essas dissidências (MARTÍNEZ; BIZELLI; REIS, 2020, p. 2620).

O projeto político-pedagógico (PPP) constitui-se com estas três dimensões. Primeiramente, é um projeto, enquanto intencionalidade, de ação a caminho de um futuro pretendido. A dimensão política considera a atuação profissional, individual e/ou coletiva dos sujeitos em formação, com consciência crítica. E, por fim, a dimensão pedagógica se faz presente pelo fato de o projeto estar inserido em uma comunidade escolar ou universitária responsável pela formação dos indivíduos.

Gandin (2001) alerta que o planejamento consiste em discutir e escolher metodologias e instrumentos, pois é necessário estabelecer os processos para se chegar ao resultado acordado; o autor ainda destaca a importância desses dois aspectos, processos e resultados, estarem coerentes.

Ao analisar a relação de poder entre o Banco Mundial e a educação pública brasileira, Silva (2003) conceitua PPP como:

[...] um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (SILVA, 2003, p. 296).

Para a autora, a construção coletiva do documento deve considerar a história da comunidade escolar¹⁰, assumindo seu posicionamento político e filosófico. Gadotti (1994) também concorda que o projeto considera a história da instituição, sua cultura, metodologias e atores, ainda que possa propor o antagônico.

É possível que o PPP assuma objetivos diferentes daqueles democráticos, modificando seu processo de construção, principalmente por conta do entorno neoliberal que compele – ou até impõe – seus valores e procedimentos dentro dos componentes educacionais. Baseando sua argumentação nas ideias de Boaventura de Souza Santos, Veiga (2003) aponta que quando o PPP serve a uma perspectiva regulatória, sua construção (coletiva, contextualizada e conflitante) e sua vivência são desconsideradas em favor da sua elaboração enquanto documento validador e perpetuador das forças estabelecidas, concebendo-se como um instrumento de controle.

Nesse sentido, o PPP prioriza a burocracia em busca da qualidade, conceito que deixa de ser compreendido como ferramenta ideológica e passa a ser uma definição aceita acriticamente, assim como concorda Gadotti (1994). O PPP, nesse processo de racionalização, resigna-se ao poder instituído e limita a ação docente à realização de tarefas e cumprimento de atividades burocráticas – como preencher formulários –, esvaziando suas dimensões políticas e pedagógicas.

A outra perspectiva apontada por Veiga (2003) é a emancipatória. Se a regulatória defende a fragmentação das ciências, a separação entre o pensar e o fazer, a hierarquização e o autoritarismo das ações, a generalização e anulação das singularidades escolares e a resignação, segundo Veiga (2001), a perspectiva emancipatória se constitui com quatro pressupostos: 1) unicidade da teoria e da prática; 2) ação consciente e organizada da escola; 3) participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; e 4) articulação da escola, da família e da comunidade. Nesse sentido, o PPP é um instrumento de luta contra a fragmentação, rotinização e hierarquização do trabalho pedagógico (VEIGA, 2010a).

A comunicação, além de se dar entre os sujeitos, também é com as estruturas e dinâmicas de poder, promovendo diálogos e rupturas. Para Gadotti (1994), o projeto deve sempre rever o que está instituído e, a partir daí, “instituir outra coisa”. Veiga (2003) corrobora com esta afirmação:

¹⁰ Por comunidade escolar, entende-se: professores, diretores, coordenadores e outros funcionários da escola, os alunos e seus familiares/responsáveis.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas (VEIGA, 2003, p. 277).

Quanto à elaboração de projetos político-pedagógicos de cursos de graduação, é possível identificar nos documentos a indicação de professores do corpo docente do curso, diretores/vice-diretores, coordenadores/vice-coordenadores, representantes discentes, representantes de departamentos, secretários e alunos egressos como responsáveis pelo projeto.

Como exemplo, a Pró-reitoria de Graduação da UNESP disponibiliza, em sua página web, um roteiro para apresentação do PPP¹¹ com os componentes e breves orientações, assim como indicação de diretrizes nacionais e resoluções internas condizentes. Esse roteiro foi publicado em 2021 e tem como finalidade facilitar a apresentação do projeto e sua comparação com projetos anteriores, além de auxiliar o trabalho de desenvolvimento e avaliação.

O documento começa com a escolha da unidade da universidade à qual se refere o projeto e com a caracterização da proposta, se é reestruturação curricular ou alteração curricular. O roteiro então consiste em duas partes. A primeira é “Caracterização do curso com a estrutura curricular vigente”, e a segunda é “Caracterização do curso com a estrutura curricular proposta”.

De modo geral, o conteúdo do projeto pode incluir, mas não se limita, à história da instituição e do curso, sua missão em relação ao contexto mais amplo, as diretrizes pedagógicas, os planos de ação, currículo, avaliação, perfil do egresso e bases legais que orientam e validam o curso.

Pode-se considerar a ambiguidade como uma das características da prática docente e do ambiente escolar, e essa imprecisão se apresenta no projeto político-pedagógico, como exposto anteriormente.

A relação dialética entre teoria e prática, ou seja, a práxis, leva a um movimento constante de construção e reconstrução, realização e adaptação. O PPP se faz presente em momentos de reflexão, planejamento, ação, reflexão novamente e ruptura, longe de ser um percurso simples e linear. Assim, encerra-se a argumentação com a fala de Resende (2001), ao afirmar que “a escola deve ser planejada, mas com a convicção de que os planos são orientadores, indicadores e não justificadores de amarras” (p. 240).

¹¹ Roteiro para Apresentação de Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/roteiro-para-apresentacao-do-ppp/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto de coronavírus uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional¹², o alerta mais alto da organização. Naquele momento, havia 98 casos em 18 países fora da China. Apenas alguns meses depois, em 4 de abril, a OMS relatou mais de um milhão de casos confirmados em todo o mundo¹³.

A OMS define os coronavírus (CoV) como uma família de vírus que abrange uma grande quantidade de doenças que variam de uma gripe comum até doenças mais graves, sendo que uma cepa previamente não identificada em seres humanos foi descoberta: o novo coronavírus (nCoV)¹⁴. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou o estado de pandemia¹⁵.

Em 17 de março de 2020, Vincent Defourny, representante da UNESCO, disse em entrevista à ONU News¹⁶ que a agência aconselha o uso intensivo de recursos à distância para continuidade da aprendizagem (seja internet, televisão ou rádio), inclusive através de parcerias, considerando as circunstâncias locais e adaptando o currículo conforme necessário.

Anteriormente ao período de pandemia de COVID-19 (sigla de *Coronavirus Disease 2019*), o país contava com dispositivos legais que foram citados em novos documentos, publicados por conta do momento atual.

O Decreto-Lei nº. 1.044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), considera que alunos “portadores de afecções congênicas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados” são merecedores de tratamento excepcional. A esses alunos, atribuir-se-á exercícios domiciliares que compensem sua ausência nas aulas, desde que tenham estado intelectual e emocional necessário para continuidade dos estudos.

¹² WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV). Disponível em:

[https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)). Acesso em: 3 fev. 2021.

¹³ Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 75. Disponível em:

https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200404-sitrep-75-covid-19.pdf?sfvrsn=99251b2b_4. Acesso em: 3 fev. 2021.

¹⁴ Coronavirus. Disponível em: <https://www.who.int/westernpacific/health-topics/detail/coronavirus>. Acesso em: 25 mar. 2021.

¹⁵ “We have therefore made the assessment that #COVID19 can be characterized as a pandemic”. Disponível em: <https://twitter.com/WHO/status/1237777021742338049?s=20&t=joPoYAq7IRI7nz6O9mEztg>. Acesso em: 01 fev. 2022.

¹⁶ Unesco: covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707522>. Acesso em: 26 jan. 2022.

A LDBEN (1996), no art. 32, § 4º, considera o uso do ensino a distância no ensino fundamental como complemento ao ensino presencial ou em caso de situações emergenciais. O Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017, esclarece que as situações emergenciais se referem a pessoas que:

- I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- V - estejam em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2017a).

A Lei Complementar nº. 101, de 4 de maio de 2000, estabelece normas de finanças públicas e, especificamente, o artigo 65 se refere às suspensões e dispensas na ocorrência de calamidades públicas. Esse artigo conta com inclusões realizadas em 2020 por conta da pandemia (BRASIL, 2020a), conforme será mostrado mais à frente.

No estado de São Paulo, a Deliberação CEE nº. 59/2006 estabelece condições especiais de atividades para discentes impossibilitados de realizar normalmente as atividades escolares ou acadêmicas “pelas limitações que impõem ao mesmo ou pelos riscos que podem ocorrer, para ele próprio, para outros discentes”, e para outras pessoas que trabalham ou frequentam o espaço educacional. A deliberação se estende aos alunos do ensino superior, técnico e profissionalizante, sendo responsabilidade da instituição a garantia da qualidade da formação do aluno em questão.

Em 2009, o mundo também enfrentou outra crise sanitária. A OMS decretou nível de pandemia por conta do vírus H1N1, causador da Influenza A – também chamada de gripe suína – ter chegado a 74 países¹⁷. Em 2 de setembro de 2009, o CNE emitiu o Parecer nº. 19, considerando oportuno adiar o início do segundo semestre letivo, tanto na educação básica quanto no ensino superior, para evitar aglomerações e, consequentemente, contaminação.

Retomando o momento atual, no Brasil, foi declarada Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em 3 de fevereiro de 2020¹⁸. Novos documentos foram

¹⁷ Transcript of statement by Margaret Chan, Director-General of the World Health Organization 11 June 2009. Disponível em: https://www.who.int/mediacentre/influenzaAH1N1_presstranscript_20090611.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

¹⁸ Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus - Linha do Tempo. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/linha-do-tempo>. Acesso em: 15 fev. 2021.

redigidos e publicados em âmbito nacional, estadual e municipal, de maneira a preservar a saúde pública e minimizar os impactos negativos da pandemia na vida cotidiana.

A Lei nº. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, estabelece medidas para enfrentar a emergência causada pelo coronavírus; a partir dessa lei, foi elaborada a Medida Provisória nº. 934, de 1º de abril de 2020, que trata especificamente do ano letivo na educação básica e no ensino superior. A nota foi convertida na Lei nº. 14.040, de 18 de agosto de 2020. Segundo essa lei:

Art. 3º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do caput e do § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, desde que:

- I – seja mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso; e
- II – não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão (BRASIL, 2020c, p. 4).

A lei considera a possibilidade de utilizar tecnologias de informação e comunicação para realização de atividades não presenciais, para integralização da carga horária.

Em 11 de março de 2020 foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação – COE/MEC – com o objetivo de “gerenciar questões inerentes a assuntos sensíveis, de repercussão nacional” (BRASIL, 2020e, p. 165). Fazem parte do COE: Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (BRASIL, 2020e) e, posteriormente incluído, Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2021).

São competências do COE/MEC:

- I - reunir informações para diagnóstico da operação emergencial, permitindo estabelecer metas e focos de atuação;
- II - convocar esforços e conhecimentos de profissionais que possam integrar, a convite, o COE/MEC;

- III - analisar o histórico da situação e o desenrolar de ocorrências semelhantes, de forma a subsidiar as tomadas de decisões;
- IV - planejar ações, definir atores e determinar a adoção de medidas para mitigar ameaças e restabelecer a normalidade da situação; e
- V - acompanhar a execução das medidas propostas e avaliar a necessidade de revisão e planejamento (BRASIL, 2020e, p. 165).

Em 13 de março de 2020, foi publicado o Decreto nº. 64.862 no estado de São Paulo, que dispõe sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais para a prevenção do contágio pelo novo coronavírus. O decreto recomenda a suspensão de aulas na educação básica e no ensino superior, inclusive no setor privado estadual. O Decreto nº. 64.864, de 16 de março de 2020, estipulou que as autoridades deveriam “maximizar, na prestação de serviços à população, o emprego de meios virtuais que dispensem o atendimento presencial” (SÃO PAULO, 2020b, p. 1).

A nota de esclarecimento de 16 de março de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020a) orienta as instituições de ensino, nos níveis básico e superior, quanto à suspensão das aulas por conta da pandemia. A nota destaca a importância de respeitar os previstos na LDBEN quanto aos dias efetivos de trabalho escolar e trabalho acadêmico para a educação básica e ensino superior, respectivamente, e quanto à “garantia de padrão de qualidade”, que também está previsto na Constituição Federal. A nota encerra afirmando que os sistemas de ensino podem considerar a aplicação dos previstos no Decreto-Lei nº. 1.044, de 21 de outubro de 1969, citado acima, sobre o atendimento domiciliar de alunos que corram risco de contaminação.

Em 18 de março de 2020, o CNE se manifestou publicamente sobre a possibilidade de reorganização das atividades acadêmicas em todos os níveis e modalidades. No estado de São Paulo, a Deliberação CEE 177/2020, publicada no mesmo dia, fixa as normas para reorganizar o calendário acadêmico conforme o que se chamava na época de “surto global do Coronavírus”. Segundo a deliberação, as instituições de ensino poderiam propor “atividades escolares não presenciais”; para tanto, uma das premissas considera o uso de todos os recursos disponíveis, como materiais impressos e “outros meios remotos diversos”. Além dessa premissa:

[...] utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação para alunos do ensino fundamental e do ensino médio e da educação profissional de nível técnico (Deliberação CEE 77/2008 e Indicação CEE 77/2008), considerando como modalidade semipresencial quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em

diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota (CEE/SP, 2020, p. 2).

Em 20 de março de 2020, o Decreto nº. 64.879 reconhece o estado de calamidade pública por conta da pandemia de COVID-19. Escolas e universidades que haviam alterado suas práticas se viram na necessidade de atualizar novamente as medidas de prevenção do vírus por conta deste decreto.

Por fim, o Parecer nº. 5 do CNE/CP foi aprovado em 28 de abril de 2020, tratando sobre a reorganização do calendário escolar e cumprimento da carga horária mínima anual de maneira não presencial:

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (vídeoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leitura, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (CNE, 2020b, p. 8).

No estado de São Paulo, a quarentena foi determinada pelo Decreto nº. 64.881, de 22 de março de 2020, e consiste na restrição de atividades de atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais e de prestação de serviço e de consumo local em estabelecimentos que oferecem comida (SÃO PAULO, 2020d). O decreto indica que essa medida não se aplica a estabelecimentos que oferecem serviços essenciais.

Além do fechamento e restrição de locais não essenciais, também ficou recomendado que a circulação de pessoas no estado fosse limitada. Inicialmente, a quarentena ficaria em vigor por quinze dias, de 24 de março a 7 de abril; no entanto, a medida foi estendida diversas vezes.

O Decreto Nº 64.994, de 28 de maio de 2020, foi um dos decretos a estender o período indicado acima e, além disso, instituiu o Plano São Paulo, cujo objetivo é “implementar e avaliar ações e medidas estratégicas de enfrentamento à pandemia” (SÃO PAULO, 2020e, s/p). Nos anexos do decreto, consta o detalhamento quanto à classificação das áreas de abrangência dos Departamentos Regionais de Saúde e os indicadores para calcular a fase de risco de cada área.

A educação não se resume ao processo de ensino e engloba outros fatores relevantes ao desenvolvimento humano e cidadão; a educação fala da “cotidianidade, da vida, de oportunidades e da integração dos sujeitos ao meio em que vive” (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1761). Assim, embora o processo de ensino e de aprendizagem possa alcançar resultados satisfatórios com a mediação tecnológica, o processo educacional, mais amplo e que abarca experiências sociais e culturais e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, tem perdas quando ocorre virtualmente e de maneira abrupta e acelerada.

Em um país com alto nível de desigualdades, essa situação também revelou outras fragilidades. O trabalho remoto é uma alternativa viável para os mais qualificados que ocupam altos cargos, mas é um desafio para os que têm pouca escolaridade ou para os que atuam nas linhas de frente de contenção do vírus (SCHLEICHER, 2020). Na educação básica, além do risco de baixo aproveitamento escolar, o fechamento de escolas implica na interrupção da oferta de serviços sociais que esse espaço fornece para crianças vulneráveis, como a merenda e um ambiente seguro. Mesmo antes da pandemia, a UNESCO (2020) apresenta dados relativos à desigualdade educacional que persiste e exclui de diversas formas, até porque os países carecem de informações a respeito das pessoas deixadas para trás no processo de escolarização.

Ao contrário dos alunos matriculados em cursos a distância ou semipresenciais, a população que se viu obrigada a continuar os estudos de maneira remota, com mediação tecnológica, não assentiu esse tipo de formação ao adentrar na escola ou universidade. As expectativas e a disposição são diferentes, o que também influencia no desempenho dos alunos.

Além de a educação ter que se adaptar ao uso de TIC, o trabalho e a educação impulsionaram avanços e modificações na indústria de TIC, uma vez que a necessidade e intensidade do uso de ferramentas e aplicativos digitais e a dificuldade de fazê-lo incentivou a atualização destes para alcançar mais pessoas de uma maneira mais fácil:

Se por um lado, a organização e sistematização de plataformas como o Zoom, Hangout, Google Meet, Messenger Rooms, Skype, YouTube, Facebook, sofreram transformações em suas técnicas e tecnologias, de forma célere afim de possibilitar ao usuário mais conforto, comodidade, de modo a reverter maior visibilidade na disputa de mercado, por outro lado, pessoas de várias gerações se dispuseram a aprender como essas tecnologias funcionam, bem como, aos poucos, têm absorvido a comunicação com o outro por meio da tela do computador ou do celular (ROCHA; LIMA, 2021, p. 383).

Apesar de serem empresas ou produtos estabelecidos no mercado, este período proporcionou um aumento na procura por essas ferramentas e serviços.

O UNESCO Institute for Information Technologies (UNESCO IITE)¹⁹ estabeleceu parcerias com instituições ao redor do globo para disponibilizar e divulgar conteúdo educacional para professores e alunos para contribuir com a continuidade da aprendizagem no momento de fechamento das escolas e outras instituições de ensino. A Commonwealth of Learning (COL) realizou parcerias com objetivo semelhante²⁰. A UNIVESP é parceira de ambas as iniciativas e, segundo a COL, seu material auxilia, principalmente, estudantes de Moçambique, único país que não é anglófono entre os países atendidos pela organização.

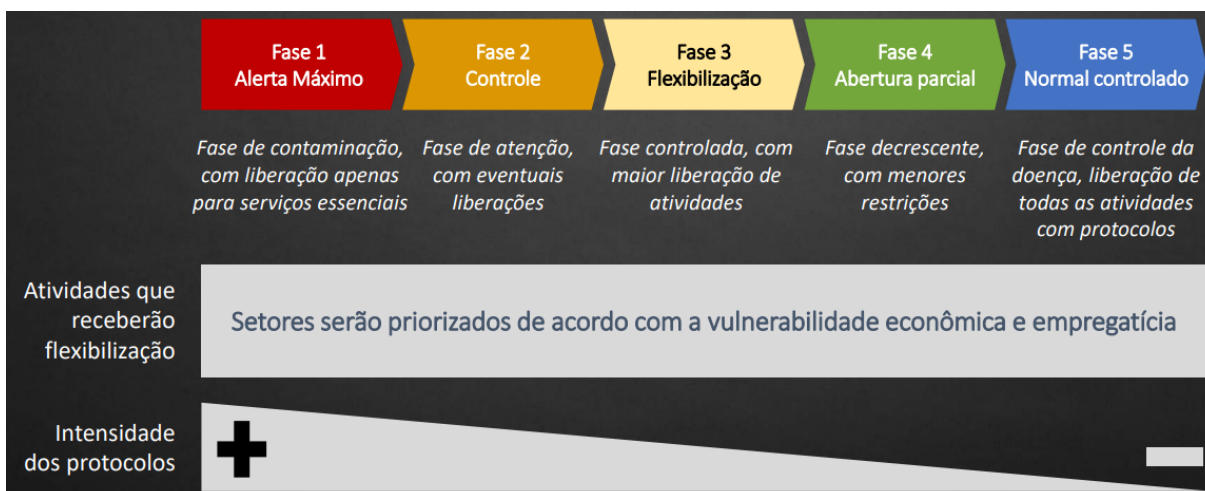
Nos relatórios anuais de atividades da UNIVESP (2021b; 2022b) são apresentadas ações relativas ao ensino no período da pandemia. Destaca-se, além da parceria com o COL, a assinatura de um Termo de Cooperação com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a Fundação Padre Anchieta (FPA), para dispor oito horas da grade de programação da UNIVESP TV para conteúdos do ensino fundamental, de maneira a atender os alunos. O termo tem vigência até março de 2022 e pode ser expandido caso necessário.

Quanto ao futuro após a pandemia, mesmo os mais otimistas preveem cenários negativos, até porque certas regiões e instituições estavam fragilizadas mesmo antes da pandemia. Para Boaventura de Souza Santos, “a pós-crise será dominada por mais políticas de austeridade e maior degradação dos serviços públicos onde isso ainda for possível” (SANTOS apud MOURA; GUERRA, 2020, p. 1161).

Em 2020, havia expectativas de retorno das aulas e das atividades presenciais, de maneira geral. Com o início da vacinação da população, em 2021, é que houve um planejamento mais concreto para isso. O Plano São Paulo, publicado em agosto de 2020, é uma estratégia do governo do estado para retomar as atividades de maneira gradual. O plano conta com cinco fases, apresentadas na Figura 3.

¹⁹ IITE and partner resources. Disponível em: <https://iite.unesco.org/combating-covid-19-together-we-are-on-the-move/iite-and-partner-resources/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

²⁰ Keeping the doors of learning open COVID-19. Disponível em: <https://www.col.org/keeping-the-doors-of-learning-open-covid-19/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

Figura 3: Fases do Plano São Paulo.

Fonte: Plano São Paulo. Governo do Estado. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/PlanoSP-apresentacao-v2.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

O Plano de Retorno da Educação, do Plano São Paulo, indica que iniciativas internacionais foram consideradas para sua elaboração. Dinamarca, Chile, França, Holanda, África do Sul, China e Alemanha apresentaram os seguintes pontos em comum, segundo o documento: retorno gradual e segmentado, uso de ensino remoto, redução do número de alunos por turma e protocolos sanitários. Ficou estipulado que a retomada das aulas do ensino superior e profissional, da educação básica e da educação infantil, ocorreria em três etapas: etapa 1 (com até 35% da capacidade física da unidade), etapa 2 (até 70%) e etapa 3 (100% da comunidade de volta). A etapa 1 é vinculada à fase 3 do Plano São Paulo e as etapas 2 e 3 à fase 4, considerando a suspensão das etapas caso uma região regreda.

3.1 Características do Ensino Remoto Emergencial

Como estabelecido no capítulo anterior, as modalidades de ensino a distância e semipresencial, assim como programas híbridos e de *online learning*, são práticas complexas em sua preparação e execução, exigindo profissionais capacitados em diferentes áreas e apoio institucional, além de contar com diretrizes e indicadores pré-estabelecidos pela legislação ou organizações da área para sua avaliação, validação e continuidade; além de serem áreas estabelecidas de investigação, inclusive acadêmica, também são de interesse público e particular, sendo temas de políticas públicas e áreas de investimento privado.

Além das especificidades teóricas, ideológicas e tecnológicas, esse conjunto de atributos necessários à caracterização e terminologia utilizada a cada modalidade ou programa

impede que tais nomenclaturas – EaD, ensino semipresencial, ensino híbrido – sejam atribuídas às práticas de ensino e aprendizagem realizadas durante a pandemia.

Em seu relatório, Dahya (2016) elenca concepções de educação em conflito e crise, o que inclui educação para pessoas vivendo em locais de conflito ou em locais fragilizados propensos ao conflito, refugiados, deslocados internos, pessoas que vivem em área de desastres naturais e comunidades afetadas por doenças ou epidemia. Segundo a autora, tecnologias de informação e comunicação podem ser acionadas e integradas aos processos de ensino em situações de conflito e crise imediatos ou contínuos, potencializando projetos em andamento ou promovendo novas iniciativas, tendo como foco o bem-estar psicossocial e as necessidades dos estudantes e suas comunidades. Essa terminologia é coerente para falar deste momento de pandemia de COVID-19, no qual a crise sanitária provocada pelo novo coronavírus condicionou o uso intensivo de TIC para continuidade do processo de escolarização e formação universitária; ainda assim, outro termo foi cunhado durante este período para se referir especificamente a essas práticas: ensino remoto emergencial (ERE).

Por mais que o conceito de educação em conflito e crise tenha similaridades e possa ser adotado aqui, por conta de sua abrangência, esse outro termo é mais condizente por ser mais específico e por ter sido popularizado a partir de 2020. Hodges et al. (2020) propõem que o termo ensino remoto emergencial (ERE) seja usado para se referir às práticas educacionais realizadas durante a pandemia, diferenciando-as da EaD e do ensino semipresencial. O trabalho dos autores foi publicado em 27 de março de 2020 e, a partir de abril, houve, no Brasil, um aumento repentino de interesse sobre o termo ensino remoto emergencial: a atração pelo seu uso se manteve em ascensão até atingir seu pico em agosto de 2020, e, a partir daí, o interesse no termo vem decaindo²¹.

Ressaltam-se os seguintes pontos feitos por Hodges et al. (2020):

- Instrução ou ensino realizados de maneira remota, com o uso de TIC, especialmente, a rede: embora o uso de tecnologias como meio de ensino e aprendizagem aproxime o ensino remoto emergencial da EaD, educação *online* ou mesmo *m-learning*, essas áreas estão estabelecidas há anos com pesquisas, teorias, modelos e diretrizes e a oferta de programas a distância ou, especificamente, online demanda planejamento, estrutura e pessoal específicos e capacitados;

²¹ Dados recuperados do Google Trends pesquisando pela expressão “ensino remoto emergencial” no Brasil, no período de 2004 até o presente. Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&geo=BR&q=ensino%20remoto%20emergencial>. Acesso em: 02 maio 2022.

- Impossibilidade de planejamento, preparação e desenvolvimento: as medidas de saúde foram impostas abruptamente e as instituições tiveram que se adaptar imediatamente, assim, não foi possível planejar os programas, capacitar os docentes, elaborar uma rede de suporte e dispor de infraestrutura tecnológica. Ainda que as instituições possam contar com departamentos ou pessoal que auxiliam docentes com ensino online, essa estrutura, comumente, não foi suficiente para a amplitude das necessidades durante a pandemia. Inclusive, os autores indicam que para um curso *online* o tempo de planejamento, preparação e desenvolvimento é de seis a nove meses;
- Caráter temporário desse tipo de ensino: passada a crise, as atividades retornarão ao modelo presencial, ou até mesmo híbrido, estabelecido anteriormente à pandemia e que era a modalidade pretendida desde o início, diferentemente de programas a distância que são pensados para ser dessa maneira e buscam sua continuidade, através da validação, avaliação, investimentos e evolução do programa;
- O objetivo é promover ensino e suporte de maneira confiável e ágil durante esse período: com a necessidade de continuar as atividades educacionais para evitar prejuízos graves; esse objetivo é diferente da ideia de (re)criar um contexto educacional complexo e articulado.

Os autores indicam a importância de diferenciar o ensino remoto emergencial do ensino online – pode-se colocar aqui a EaD por ser um termo mais conhecido, dependendo do contexto, e até mais popular no Brasil – pois a agenda política e o público têm uma percepção negativa dessa área – ainda que existam pesquisas e programas de sucesso –; assim, chamar o ensino promovido durante a pandemia de *online learning* ou EaD, além de incorreto, contribui para uma visão erroneamente negativa em relação ao campo.

Também para Behar (2020), é essencial compreender que EaD e ERE são diferentes, especialmente na situação atual. A autora ainda especifica que o termo remoto se refere ao distanciamento geográfico entre os envolvidos no processo: no caso do ensino, professores e alunos não compartilham o mesmo espaço escolar ou universitário de maneira a contribuir para contenção do vírus, e o termo emergencial é utilizado pois o planejamento realizado para o ano letivo de 2020 teve de ser, de certa forma, abandonado imediatamente para atender às medidas de saúde, o que é corroborado na literatura:

Em situações inesperadas como uma pandemia, fez-se necessária a implementação de políticas públicas que tenham planos de ação com o

objetivo de que o direito ao ensino alcance a todos. O formato de ensino remoto emergencial foi inusitado e exigiu a reconfiguração dos e nos processos de ensino e aprendizagem, desencadeando propostas de ações, modos de relações, para professores, estudantes e para os demais profissionais do suporte técnico (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021, p. 420).

Dahya (2016) indica que há inúmeros fatores que influenciam na escolha de tecnologias para utilizar na educação em conflito e crise: segurança nos locais, acesso a dispositivos móveis ou laboratórios de informática, qualidade do sinal de internet e nível de alfabetização dos alunos. O ERE abarca uma variedade de estratégias que incluem o uso de plataformas virtuais, televisão, rádio ou material impresso, e a escolha das ferramentas varia de acordo com a realidade de cada contexto.

Como apresentado, o desenvolvimento tecnológico contribui para a exclusão e amplia a pobreza. A rede, nesse sentido, também opera com moldes semelhantes, como alertava Bauman (1999), “[...] ao contrário do que costumam acreditar os acadêmicos, eles próprios integrantes da nova elite global, a Internet e a Web não são para qualquer um” (p. 61). Kenski (2011) também corrobora que existem diferentes mecanismos para que uma pessoa esteja, de fato, incluída na rede: “[...] qualquer um pode ser membro da rede, desde que domine a linguagem de cada tipo de atividade” (p. 36). Para Bizelli (2013), o acesso também não é suficiente para a apropriação tecnológica dos cidadãos, é necessário que estes tenham capacidade de compreender as linguagens digitais. Para Bellini et al. (2016), é necessário considerar três aspectos: acesso, cognição e comportamento. Sendo assim, condições materiais de acesso e habilidades técnicas e cognitivas caminham juntas para garantir o uso da rede e a presença digital.

A pesquisa TIC Domicílios 2019 (CGI.BR, 2020a), realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.Br, coletou dados através de entrevistas em 23.490 domicílios em todo território nacional, entre outubro de 2019 e março de 2020. A pesquisa revela um aumento do acesso à internet pela população brasileira e, pela primeira vez em quinze anos de realização, constatou que mais da metade da população rural e mais da metade dos domicílios das classes D e E se declararam usuárias da internet. Apesar do crescimento tanto na área rural quanto urbana, ainda existem cerca de 47 milhões de pessoas sem acesso à Internet no Brasil: 35 milhões em áreas urbanas e 12 milhões em áreas rurais.

Outro dado relevante apontado pela pesquisa é que o telefone celular foi o meio mais utilizado para acessar a internet e, para muitos, foi o meio exclusivo de acesso, o que está associado a um menor aproveitamento cultural, educacional e de trabalho na rede, e até menor

aproveitamento do governo eletrônico. Além do que, a conexão banda móvel, em comparação à banda larga, também limita as possibilidades de ação dos indivíduos na rede:

Usuários que acessaram a Internet por múltiplos dispositivos realizaram atividades culturais, escolares, de trabalho e de governo eletrônico pela Internet em maior proporção que os que acessaram a rede somente pelo telefone celular [...] Além de fatores relacionados à classe, renda familiar e grau de instrução dos indivíduos, o tipo de dispositivo usado e a qualidade do acesso à rede parecem adicionar outra camada às desigualdades digitais e potenciais de uso da Internet no Brasil (CGI.BR, 2020a, p. 24).

Nascimento et al. (2020) destacam que medidas como distribuição de dispositivos e chips para remediar o problema da falta de acesso à internet não atingem toda a população excluída da rede, uma vez que elas vivem em áreas nas quais não há sinal de celular, muito menos de banda larga ou 3G/4G. A solução deste problema, como muitos outros, está além da competência e responsabilidade dos profissionais da educação e demanda melhoria da infraestrutura telecomunicativa nacional. Partindo do pressuposto de que todos os estudantes tenham um dispositivo móvel e acesso à Internet, ainda assim, o sistema operacional (Android, IOS), versão do sistema e obsolescência do dispositivo são determinantes para a presença no ciberespaço.

No contexto educacional, o acesso de qualidade é essencial e um passo anterior a outro, que também pode ser determinante na aprendizagem dos alunos: o conhecimento e habilidade para navegar nos ambientes de aprendizagem formal na rede. Assim como os professores, os alunos precisam saber como navegar no ciberespaço, especificamente, no espaço no qual realizarão a aprendizagem.

A falta de acesso e a baixa qualidade de acesso, assim como a indisponibilidade de dispositivos para acessar a rede, são fatores que impossibilitaram que alunos realizassem atividades escolares durante o período de pandemia. Segundo o IBGE (2020), dos participantes da pesquisa que não tinham aulas presenciais, mas tinham atividades escolares, porém não as realizaram, 28% indicaram que o motivo para não realização foi falta de acesso à internet ou qualidade de acesso insuficiente, 23,2% indicaram que não conseguiram se concentrar e 21,2% informaram não ter um dispositivo disponível, seja computador, *tablet* ou celular.

Gestores também devem considerar que mesmo que os alunos tenham acesso à rede anteriormente ao uso do ERE, o aumento do uso da internet pode aumentar o valor do serviço de internet contratado ou até interromper o serviço; por parte da instituição, as plataformas

também podem apresentar instabilidade, ficar indisponíveis ou rejeitar o acesso de alunos por conta do aumento expressivo da demanda (GUSSO et al., 2020).

Além de considerar as condições materiais de acesso e as capacidades de navegação na rede, Gusso et al (2020) indicam as seguintes variáveis sobre as condições de professores e alunos a serem consideradas:

[...] proporção entre quantidade de computadores disponíveis e quantidade de pessoas que necessitam utilizá-los para trabalho ou estudo; repertório de professores e estudantes para manejo da plataforma de ensino; características do ambiente de trabalho e estudo; tempo disponível do estudante para participar das aulas; expectativas que cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem possui em relação a esse processo; objetivos de aprendizagem possíveis de serem ensinados em cada disciplina e a distância; condições dos professores para planejar e implementar as condições do ensino; e condições dos professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes (GUSSO et al, 2020, p. 18).

Como apontado, as particularidades desse tipo de ensino e do contexto no qual foi realizado demandam uma forma de avaliação que seja condizente com essa realidade. Para Hodges et al. (2020) é importante valorizar o contexto, o *input* e o processo ao avaliar o ERE, mais do que focar no produto, ou seja, na aprendizagem. Embora a aprendizagem seja essencial para os autores, eles entendem que a urgência e rapidez na implantação desse tipo de ensino durante a pandemia são mais significativas; dessa forma, indicam questionamentos para considerar na avaliação:

- Contexto: quais recursos, internos e externos, estavam disponíveis para realizar a transição do presencial para o ERE e como os aspectos contextuais afetaram essa transição? Qual o impacto da interação entre universidades e as comunidades internas e externas na transição?
- Input: a infraestrutura tecnológica, as equipes de apoio e a capacitação profissional docente foram suficientes para atender as necessidades do ERE? Como fomentar abordagens alternativas e flexíveis de ensino e aprendizagem?
- Processo: quais foram os maiores desafios enfrentados por professores, alunos, equipes de apoio e administradores? Como adaptar o processo para sanar esses desafios no futuro?
- Produto: quais os resultados do ERE (taxa de conclusão de cursos e desempenho dos alunos)? Como apoiar professores e alunos quanto a esses desafios? Como agregar o feedback de alunos, professores e equipes para futuras iniciativas?

Segundo Gusso et al. (2020), não são todos os objetivos de aprendizagem que podem ser desenvolvidos efetivamente de maneira remota, e o professor é a pessoa mais qualificada para aferir isso, juntamente com seus pares e os alunos, que também podem contribuir com as reflexões. Destaca-se que, como nem todos os professores têm conhecimento e experiência com metodologias de ensino remotas, sua percepção pode ser limitada, daí, novamente, a importância do conhecimento técnico para a práxis.

A avaliação contínua do ERE orienta as ações a curto e médio prazo, garantindo a continuidade do processo educacional com qualidade. Além disso, mesmo após a superação da pandemia, não será possível simplesmente esquecer-se do ERE, até porque iremos vivenciar as consequências desse tipo de ensino na própria educação e no mercado de trabalho. A avaliação do ERE pode orientar futuras iniciativas de ensino mais resilientes, com abordagens educacionais alternativas que possam ser rapidamente acionadas em situações de crise.

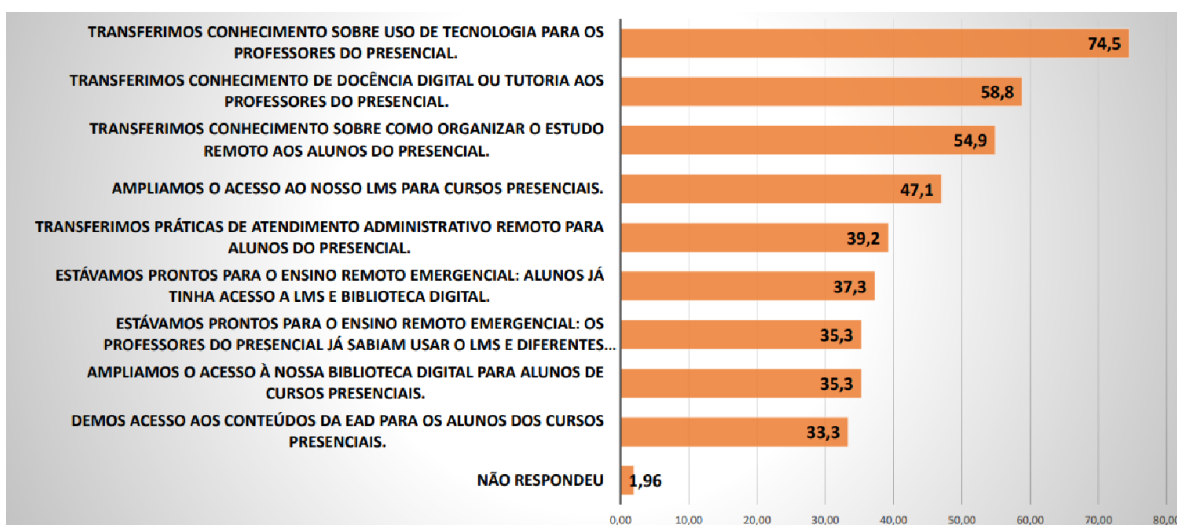
Ao mesmo tempo, os aspectos negativos do ERE também devem ser considerados:

Como exemplos de possíveis consequências estão: a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e, d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino (GUSSO et al, 2020, p. 5).

Ainda segundo Gusso et al. (2020), se as IES tivessem adaptado as atividades presenciais de maneira similar à modalidade a distância, seria possível manter algum nível de qualidade.

As instituições respondentes de uma pesquisa da ABED (2021) indicaram que ter experiência com cursos a distância proporcionou apoio aos cursos presenciais durante a pandemia, como apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4: A experiência da sua instituição com a EaD permitiu dar apoio aos cursos presenciais em quais desses aspectos?



Fonte: ABED, 2021. Disponível em:

http://abed.org.br/arquivos/resultado_censoead_edicao_especial_pandemia_2021.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

Outro fator condicionante no processo de ensino e aprendizagem é a saúde mental. No Brasil, em abril de 2022, havia 660.147 óbitos confirmados²². Lidar com o luto, a insegurança sanitária e econômica, o isolamento social, o estresse e a ansiedade agravam a situação de alunos e professores que tinham que lidar com as mudanças do trabalho e educação e se adaptar a uma nova prática.

Caracterizar o processo de ensino e aprendizagem ocorrido especificamente nesse período de pandemia de COVID-19 ajuda a aproximar as pesquisas e ações na área da Educação, estimulando o diálogo e a troca de experiências, e especifica as diferenças do ERE e da EaD. Embora o ERE tenha sido uma sigla e expressão popularizados a partir do final de março de 2020, as instituições de ensino têm utilizado diferentes expressões para apresentar o que viriam a ser as ações educacionais nesse período, conforme apresentado na Discussão.

3.2 Uso emergencial de tecnologia para formação em ensino superior presencial

Em 13 de março de 2020, o Comunicado CRUESP nº. 3 manteve a suspensão das aulas na UNICAMP e suspendeu as aulas na UNESP e na USP a partir de 17 de março por conta das novas recomendações do Ministério da Saúde e da Secretaria de Estado da Saúde. O comunicado não indicava a data de retorno das aulas presenciais, apenas dizia que a data seria

²² Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 04 abr. 2022.

anunciada quando fosse oportuno. O comunicado também indicava que seriam criados comitês técnicos nas três universidades e que mais informações seriam divulgadas nos portais específicos de cada uma.

A nota de esclarecimento de 16 de março de 2020 do CNE indica que:

[...] no exercício de autonomia e responsabilidade na condução de seus projetos acadêmicos, respeitando-se os parâmetros e os limites legais estabelecidos, com destaque para a previsão contida no art. 2º da Portaria MEC no 2.117, de 6 de dezembro de 2019, as instituições de educação superior possam considerar a utilização da modalidade EaD como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais (CNE, 2020a, p.2).

A partir do COE/MEC, foi publicada a Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais do ensino superior por aulas “em meios digitais” (BRASIL, 2020f, p. 39). A substituição foi autorizada, inicialmente, por até trinta dias prorrogáveis, e ficava vedada aos cursos de Medicina e às práticas laboratoriais e de estágio de outros cursos. Além disso, a portaria permitia que as instituições suspendessem as atividades por esse mesmo período, desde que fossem repostas posteriormente, ou que alterassem o calendário letivo, desde que cumpram a carga horária e dias letivos estabelecidos em lei. Essa portaria sofreu alterações e também teve acréscimos.

Como apresentado na seção anterior, desde 2004 as IES têm a possibilidade de oferecer até 20% da carga horária das disciplinas de cursos presenciais utilizando meios e tecnologias a distância, porcentagem ampliada para 40% em 2018. Ainda assim, no contexto da pandemia, houve necessidade de rever esse limite de carga horária e estabelecer as atividades e calendário acadêmico novamente.

As instituições poderiam, ao invés de realizar essa substituição, suspender as aulas durante esse período, futuramente repondo as atividades suspensas, e, também, realizar alterações em seus calendários acadêmicos, observando o cumprimento da carga horária estabelecida previamente. A portaria ainda diz:

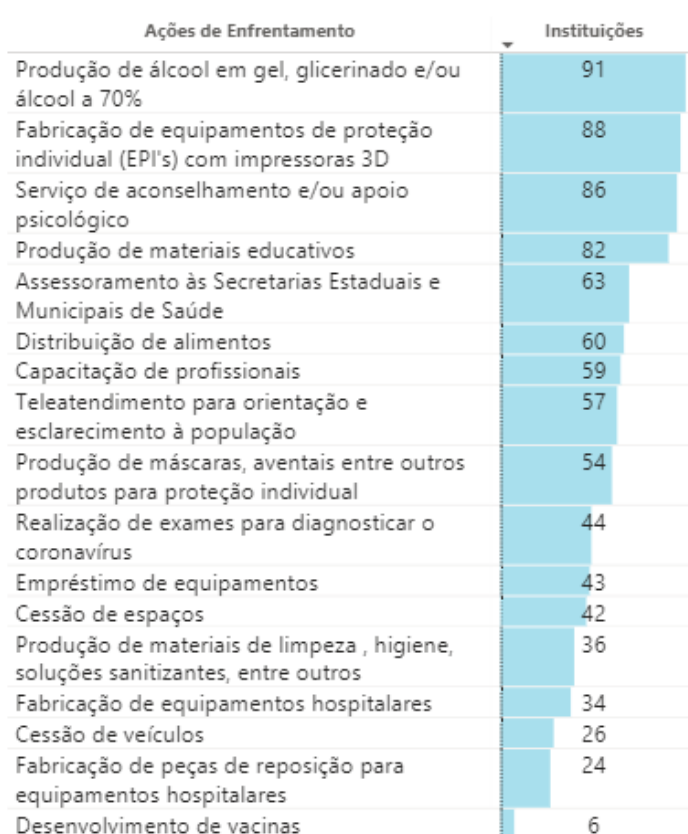
§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020f, p. 39).

A Deliberação CEE 177/2020, publicada em 18 de março de 2020, reconhece a possibilidade da EaD no ensino superior presencial:

No caso da utilização da modalidade EaD como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, neste ano de 2020 as instituições de educação superior poderão considerar a previsão contida no art. 2º da Portaria MEC 2.117, de 6 de dezembro de 2019, bem como no disposto no art. 1º da Portaria MEC 343, de 17 de março de 2020 (CEE/SP, 2020, p. 3).

O Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) desenvolveram um portal para monitoramento nas instituições de ensino. Dados referentes ao mês de março de 2021 indicam que todas as 69 universidades federais estavam realizando as aulas de graduação de maneira remota ou mediada por TIC; além disso, os cursos de pós-graduação e as atividades administrativas também eram, em grande maioria, remotas ou mediadas por TIC: apenas uma pequena parte continuava de maneira parcial ou normal.

Ainda segundo o portal, conforme dados do mesmo período, 1.687 ações foram realizadas para 24,9 milhões de pessoas, através das instituições consideradas. As ações mais realizadas são as indicadas no Gráfico 5.

Gráfico 5: Ações de enfrentamento.

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

As duas ações mais realizadas são referentes à produção de álcool e de equipamentos de proteção, ambos essenciais para a prevenção da contaminação pelo vírus. Vale ressaltar a importância atribuída à saúde psicológica, uma vez que o serviço de apoio/acompanhamento psicológico foi a terceira ação mais realizada pelas instituições. Além de ser um fator contribuinte para o desempenho e sucesso escolar, esse serviço pode auxiliar na garantia da vida das pessoas, especialmente em momentos de crise. A quarta ação mais realizada foi a produção de material educativo, o que, considerando a migração para o ensino remoto, mediado por TIC, era de se esperar, afinal, este não foi planejado e o uso de material educativo do ensino presencial nem sempre é apropriado ou mesmo possível.

Além do ensino em sala de aula, foram tomadas medidas para contribuir e continuar com a produção e divulgação do conhecimento científico, como a realização de eventos virtualmente e apresentação de palestras por meio de *lives* – vídeos transmitidos em tempo real que, conforme a plataforma que hospeda, permite a interação síncrona entre o público e os palestrantes. Foram necessárias adaptações para a averiguação de presença, emissão de

certificados de presença e cômputo dessas práticas como atividades formadoras e carga horária extra para instituições de ensino.

Além das exigências técnicas para gravação de vídeos (câmera, microfone, computador ou dispositivo com os requerimentos mínimos para gravação e armazenamento, programas de edição, conexão rápida e estável para enviar o arquivo) e um local apropriado (no mínimo, bem iluminado e silencioso), a peculiaridade da situação e a mudança para a apresentação remota pode gerar inibições e ansiedades nos pesquisadores, porque não foi para esse tipo de apresentação que haviam se inscrito.

Da suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas e privadas decorre a necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais. Essas tentativas, por sua vez, acabam por expor diversas (“novas”) problemáticas. Entre elas encontram-se: a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias (GUSSO et al., 2020, p. 4)

Nota-se o uso do termo “novas” em relação aos problemas destacados, de maneira que se pode perceber uma ironia ao utilizar o termo, o que indica que, para os autores, esses problemas já estavam presentes nas universidades, só que agora eles foram potencializados pela crise da pandemia.

Bizelli e Vargas Bizelli (2021), ao analisar a experiência das universidades públicas paulistas, durante a pandemia, identificam três campos de conflito. No campo econômico, foi observada uma desaceleração nas atividades empresariais e queda na arrecadação de impostos no estado, o que prejudicou o orçamento das universidades; no campo tecnológico, as instituições se depararam com a desigualdade de condições de acesso dos alunos e também tiveram que recorrer a empresas que oferecem soluções digitais, como ferramentas e assessoria (principalmente Google, com o G Suite for Education, que conta com o Google Classroom e o Google Meet); e, finalmente, no campo de relações de trabalho acadêmico as condições de aprendizagem, avaliação e planejamento estratégico ficaram comprometidas não só por conta da mediação tecnológica, mas também pelo estresse e mal-estar provocados pela pandemia.

Quanto à mudança das atividades acadêmicas para ERE, essa ocorreu de diferentes formas nas instituições de ensino superior. Acordar no dia seguinte para ministrar ou assistir

aulas em um formato, modalidade e dinâmica diferentes daqueles com as quais se havia comprometido não é tarefa simples.

Bizelli e Vargas Bizelli (2021) ressaltam:

Apesar das medidas tomadas para minimizar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, o impacto da suspensão da convivência no campus universitário e da adoção do sistema remoto de ensino provocou: 1. evasão generalizada; 2. diminuição do rendimento escolar entre aqueles universitários com menor poder aquisitivo, dadas as dificuldades tecnológicas para participar das aulas virtuais; 3. diminuição da qualidade do ensino advinda, principalmente, da má formação de professores para a utilização dos meios digitais; 4. insegurança ética e jurídica sobre o domínio intelectual – tangível ou intangível – do material didático produzido durante a pandemia e divulgado através das plataformas ou redes de comunicação global; 5. a suspensão de todas as aulas práticas e atividades presenciais; 6. desorganização das condições de existência para alunos que viviam em moradias oferecidas por suas instituições ou se alimentavam nos restaurantes universitários; e 7. aumento do stress causado pelo confinamento (BIZELLI; VARGAS BIZELLI, 2021, p. 69).

Para os autores, a urgência de retomar as atividades e recuperar o tempo perdido impossibilitou a reflexão e preparação sobre alternativas viáveis e eficazes e sobre futuras crises a serem enfrentadas mundialmente. Quanto à retomada das atividades, ficou estabelecido que as aulas que pudessem ser realizadas de maneira remota assim o fossem, e práticas laboratoriais, médicas e de estágio, assim como pesquisas de campo, fossem mantidas virtualmente quando assim fossem possível, caso contrário, estas seriam retomadas quando fosse seguro.

Silva, Goulart e Cabral (2021) compartilham a experiência da Universidade Federal de Lavras, que suspendeu as atividades por mais de um mês, período no qual foram realizadas modificações no calendário letivo, publicação de normativas relativas ao ERE, formação e orientação docente em relação às mídias digitais, adaptação de materiais didáticos e apresentação de estratégias de estudo individual para os estudantes.

A universidade disponibilizou modelos de Roteiros de Estudos Orientados (REO) para que os docentes preenchessem; esses roteiros ficavam disponíveis aos estudantes e continham informações como tema de estudo, objetivos de aprendizagem, estratégias para alcançar esses objetivos, referências/materiais midiáticos e indicação de um produto final a ser desenvolvido pelos estudantes (vídeo, resenha, projeto etc), que serviria como objeto de avaliação. Esses roteiros eram semanais ou quinzenais.

Segundo os autores, as propostas incluíam leituras teóricas online, vídeos ou documentários sobre o tema, atividades a serem realizadas pelos estudantes e aulas síncronas utilizando o Google Meet, sendo que estas eram gravadas e disponibilizadas posteriormente de maneira assíncrona para os alunos que não puderam participar na hora agendada.

Dessa experiência, também é importante destacar que:

Esse conjunto de normativas e os aspectos diretivos e pouco flexíveis dos encaminhamentos adotados na instituição foram objetos de reclamação e resistências por parte de membros da comunidade, de forma geral. Mas entendemos que, frente aos desafios impostos e do curto prazo de tempo para a construção de um novo modelo, a instituição lançou mão de documentos norteadores que garantissem um padrão mínimo de qualidade para os processos de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo em que buscava contemplar todas as possibilidades burocráticas que o ERE podia gerar (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021, p. 415).

A avaliação das publicações normativas e das ações realizadas foi feita ao longo do processo e permitiu que a universidade, para o segundo semestre letivo, apresentasse práticas mais flexíveis, deixando os docentes mais autônomos nas decisões didáticas.

Segundo a pesquisa, as dificuldades que os alunos enfrentaram foram influenciadas por fatores como falta de acesso à rede, acesso exclusivamente pelo celular (comprometido pela conexão da operadora) e, mesmo com condições de acesso e dispositivos disponíveis, alunos se deslocaram para localidades rurais. Além disso, os autores ressaltam os transtornos psicológicos da transição para o ERE.

Ao realizar uma pesquisa quantitativa com 1.069 alunos de graduação, Lago, Terra, Caten e Ribeiro (2021) verificaram que os estudantes indicaram que, no ERE, aulas ministradas com abordagem direta contribuem mais para o aprendizado do que aulas invertidas. A pesquisa também revelou que os estudantes têm uma leve preferência pelo uso do Google Meet, em comparação ao Zoom, e por dinâmicas em grupo, em comparação com dinâmicas individuais.

Além da abordagem, plataforma e dinâmica, outro fator considerado foi a área de formação dos estudantes: quase 65% são de áreas consideradas hard-science (áreas como Matemática, Engenharia ou Física que assumem um só paradigma, havendo consenso sobre métodos e conceitos-chave), a minoria, portanto, era de áreas soft-science (como Direito, Filosofia e Educação, que apresentam uma variedade de métodos e conjuntos de conceitos-chave); em ambas as áreas, os estudantes indicaram que aulas diretas são mais importantes para o aprendizado. Segundo os autores:

Os resultados evidenciaram que a abordagem da aula, a plataforma utilizada, a dinâmica para a execução dos trabalhos e o curso do estudante influenciam a percepção de importância dos alunos com relação ao aprendizado. Especificamente, as descobertas revelaram que os estudantes acreditam que as aulas diretas, a plataforma Google Meet e a dinâmica dos trabalhos em grupo contribuem mais para o aprendizado do que os seus níveis opostos. Ainda nesse sentido, o experimento revelou diferenças significativas entre as percepções dos estudantes matriculados em cursos de natureza hard-science e soft-science. Isso significa que as implicações decorrentes dos resultados não podem ser generalizadas para todos os cursos de graduação, visto que há diferenças significativas, mesmo que pequenas, entre as percepções dos estudantes dos dois grupos (LAGO; TERRA; CATEN; RIBEIRO, 2021, p. 403).

Um dos profissionais do ensino superior entrevistados por Grajek et al (2020) relatou que alunos com ótimo desempenho em práticas estruturadas tiveram grandes problemas no ensino remoto, ao passo que alunos que apresentavam dificuldades no modelo rígido de ensino presencial tiveram um ótimo desempenho no ensino remoto.

É importante destacar que as experiências até agora discutidas são de instituições públicas, sendo que as privadas tiveram uma experiência diferente, até por contarem com uma infraestrutura mais adequada às práticas remotas de ensino e pela pressão da evasão e falta de pagamento (BIZELLI; VARGAS BIZELLI, 2021).

O Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2021) ressalta que a expansão do ensino superior no Brasil começou na década de 1990 e é impulsionada, principalmente, pela rede privada; segundo o censo, três de cada quatro estudantes de graduação estão vinculados a uma instituição privada, ou seja, pouco mais de 75% dos alunos de ensino de ensino superior estão na rede privada. Políticas públicas tentam subsidiar o valor do ensino superior privado para alunos com baixa renda e ampliam as vagas nas instituições públicas:

A expansão de vagas no ensino superior coloca às instituições o desafio de manter a qualidade da educação e também atualizar, de maneira crítica, o perfil do profissional formado e do conhecimento gerado em relação ao cenário local e global, não apenas para atender demandas momentâneas, ainda que isso seja muitas vezes determinante na prática e auxilie na implantação e continuidade de instituições de ensino, já que consiste em um atrativo para investimentos externos e engajamento de estudantes. Em vista disso, a esfera quantitativa se apresenta como um desafio em relação à estrutura das universidades e ao corpo docente. Concomitantemente, mudanças no âmbito prático e teórico requerem uma reestruturação ideológica na universidade (MARTÍNEZ; BIZELLI; INFORSATO, 2017, p. 1423).

O trabalho de Torres, Cosme e Santos (2021), com a participação de alunos de uma pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade particular no sul do país, revelou o que os participantes indicam como vantagens e desvantagens do ERE realizado pela instituição. Como vantagens, foram indicados: comodidade e segurança (por não haver necessidade de deslocamento e aglomeração), continuidade das atividades de ensino e aprendizagem e também de pesquisa, praticidade e flexibilidade das tarefas e recursos online, planejamento e organização detalhados e diversificados (abordando diferentes tipos de aprendizagem) e desenvolvimento de novas competências e habilidades. Quanto às desvantagens: infraestrutura insuficiente (ausência, lentidão ou instabilidade do sinal e falta de dispositivos para uso, seja computador ou dispositivo móvel), despreparo docente e discente quanto às tecnologias/recursos, menor interação social, falta de vínculo afetivo e ausência de contato visual e linguagem corporal (o que, presencialmente, indicaria engajamento).

Schleicher (2020), ao se referir aos estudantes que estavam fora do país de origem para realizar seus estudos de forma internacional, coloca que esses alunos não estão só em busca de assistir aulas e aprender seus conteúdos: estudantes do ensino superior vão à universidade para conhecer pessoas, conversar com pesquisadores nos laboratórios e vivenciar a dinâmica social no campus.

Internacionalmente, em pesquisa realizada com 101 alunos de graduação da área da Educação na Itália, Giovanella (2020) percebeu que a maioria dos estudantes não sentiu mudanças drásticas nas aulas remotas e indica dois motivos: os cursos eram ministrados em formato semipresencial anteriormente à pandemia ou os docentes reproduziam as aulas expositivas em formato digital, com uso de videoconferências.

A EaD também teve mudanças com a pandemia. Como apontado na seção anterior, a EaD conta com momentos presenciais para avaliação, acompanhamento da aprendizagem e realização do estágio, assim sendo, também foi afetada nesse sentido com a pandemia. Medidas foram tomadas para reduzir os riscos de contaminação entre alunos, monitores, tutores presenciais, orientadores e outros empregados e colaboradores que atuaram presencialmente em polos EaD e nas sedes das universidades.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o diálogo entre as três temáticas, educação, tecnologia e pandemia de COVID-19, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: como os projetos político-pedagógicos inserem as tecnologias na educação durante a formação inicial de professores? quais elementos, legais e internos às instituições, são identificados nessa inserção? como foi a institucionalização dos elementos da pandemia pelas universidades?

O objetivo geral foi analisar como se deu a dinâmica dos projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia durante a pandemia de COVID-19 quanto à integração de tecnologias na educação.

Os objetivos específicos são:

- Identificar as bases legais que orientaram as ações educacionais no ensino superior durante o período da pandemia;
- Identificar as demandas que motivaram a elaboração ou atualização dos projetos selecionados;
- Localizar nos projetos, e em outros documentos complementares a estes, os conteúdos relativos à educação e tecnologia;
- Analisar os dados encontrados nos projetos em relação aos dados levantados da educação na pandemia.

Conforme os objetivos estabelecidos, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, embora apresente elementos mensuráveis: os dados quantitativos complementam a pesquisa, sem ser o enfoque.

Com o decorrer da coleta de dados foram sendo retomados os pontos levantados no referencial teórico, e julgou-se necessário incluir novas obras e legislações para dialogar e contrapor os dados encontrados; também, novas fontes foram identificadas, especialmente em relação aos portais sobre COVID-19 das universidades.

Essa dinâmica não-linear está de acordo com os princípios da pesquisa qualitativa:

[...] à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVES, 1991, p. 60).

Embora tenha contado com essa flexibilidade, a pesquisa se originou de uma estrutura delimitada a partir dos objetivos, fontes iniciais de coleta de dados e termos de busca pré-estabelecidos; conforme leitura dos documentos, foram identificados novos termos que serão apontados mais à frente.

Além disso, também se caracteriza como uma pesquisa descritiva, pois o foco é na “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1987, p. 45).

Por fim, é também uma pesquisa documental, pois se debruça sobre fontes variadas, inclusive naquelas que não passaram por um tratamento analítico. Uma vez que os dados utilizados são secundários e de domínio público, não foi necessária a apreciação pelo Comitê de Ética.

Cabe ressaltar que a escolha dos objetivos e metodologia foi, em grande parte, condicionada pelo estabelecimento das medidas de contenção do vírus a partir de 2020, em meados do decorrer do doutorado. Como foi previamente apresentado, a pesquisa sofreu modificações por conta dessas limitações impostas, e teve que abandonar interesses prévios de realização de coletas em campo e interação com a comunidade universitária.

4.1 Percurso metodológico

Como universo de pesquisa, foram escolhidas as seguintes universidades públicas do estado de São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP). Os sites das universidades foram visitados e confirmou-se que todas elas ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia em pelo menos uma unidade.

Essas unidades, que ofertam cursos de Licenciatura em Pedagogia, são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Cursos de Pedagogia em universidades estaduais de São Paulo.

Universidade	Câmpus	Unidade	Período	Vagas
UNESP	Araraquara	Faculdade de Ciências e Letras	Integral	50
			Noturno	50
	Bauru	Faculdade de Ciências	Noturno	40
	Marília	Faculdade de Filosofia e Ciências	Matutino	40
			Noturno	80
	Presidente Prudente	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Vespertino	35
			Noturno	45
UNICAMP	Campinas	Faculdade de Educação	Integral	45
			Noturno	45
USP	São Paulo	Faculdade de Educação	Vespertino	60
			Noturno	120
	Ribeirão Preto	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	Noturno	50

Fonte: Elaboração própria.

Os cursos têm duração de quatro anos, com exceção do curso noturno da FE/UNICAMP, que tem cinco anos de duração.

Todas as universidades têm uma página da web dedicada ao projeto político-pedagógico com o link para acesso e download do documento; somente o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP – de São José do Rio Preto não apresenta o PPP completo. Os projetos foram baixados entre 9 de março de 2022 e 25 de março de 2022. As páginas da internet e os links para download dos projetos estão listados no Apêndice A.

O Quadro 2 apresenta detalhes dos projetos.

Quadro 2: Detalhes dos projetos dos cursos.

Universidade	Unidade	Ano do PPP	Nº de páginas	Outros documentos e projetos anteriores
UNESP	Faculdade de Ciências e Letras	2007	44	Termo de adequação do Projeto Pedagógico do Curso (22/01/2015)
	Faculdade de Ciências	2014/2015	44	Projeto de 2006
	Faculdade de Filosofia e Ciências	2018	35	Projeto de 1995 Projeto de 2006
	Faculdade de Ciências e Tecnologia	2018	276	Projeto de 2015
	Instituto de Biociências	2015	43	-
	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	-	-	Alteração do curso (30/06/2015) Proposta de adequação curricular do curso (23/01/2019)
UNICAMP	Faculdade de Educação	2019	51	-
USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	2021	55	-
	Faculdade de Educação	2022	48	-

Fonte: Elaboração própria.

Logo abaixo, os termos e expressões buscadas foram agrupadas por categoria temática:

- tecnologia, tecnologias, tecnológico, tecnológica, novas tecnologias, TIC, TDIC;
- mídia, mídias, midiático, midiática, virtual, virtuais, online, on-line;
- EaD, EAD, a distância, à distância, modalidade a distância, ensino a distância, ensino semipresencial, semipresencial, híbrido, ensino híbrido;
- AVA, ambiente virtual de aprendizagem, plataforma;
- computador, computadores, informática, informatizado.

Foi considerado quando os projetos fazem referência à mídia, uma vez que esse conceito apresenta similaridades com as tecnologias de informação e comunicação.

Como foram encontrados projetos elaborados depois de 2020, ambos da USP, também foram considerados os seguintes termos:

- ERE, ensino remoto, ensino remoto emergencial, Covid, Covid-19, pandemia, coronavírus.

Os quatro últimos foram incluídos considerando a possibilidade de divergência terminológica em relação ao ensino realizado nesse período, e também porque os projetos poderiam ter sido publicados anteriormente à proposição e popularização da expressão ensino remoto emergencial; de qualquer forma, seria possível identificar conteúdo relativo à educação durante esse período.

Foram descartadas as ocorrências dos termos quando relativos a organizações, lugares, cursos, editoras e revistas, a saber: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Ciência e Tecnologia de Materiais; ATTA Mídia e Educação; Biotecnologia; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo; Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do estado de São Paulo; Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA); Casa da Cultura Digital (editora); EaD em Foco (revista); ETD - Educação Temática Digital (revista), Departamento de Computação e Matemática, Ciências da Computação (curso da universidade), Computação Aplicada (curso da universidade).

Também foram descartadas as ocorrências dos termos digital, virtual e *online* quando relativos ao meio de divulgação de uma revista, livro ou material didático que consta na bibliografia, seja de disciplinas ou do projeto em si.

Com os projetos em formato PDF editável, foi realizada uma busca pelos termos e expressões listados utilizando o mecanismo de busca do programa de leitura de PDF; a busca foi feita por expressão exata, diferenciando maiúsculas de minúsculas, e de maneira livre, sem essa especificação conforme o caso. A busca por ‘mídia’, sem acento, retornava resultados como mídia, midiática e midiático, palavras que fazem parte do escopo da investigação. Também é o caso de ‘informat’ que retornava resultados como informática, informatizado e informatizada. Por sua vez, a sigla AVA retornava resultados como avaliação e avaliativa, o que não cabia à pesquisa. Do mesmo modo, EaD e EAD, sem a diferenciação de maiúsculas e

minúsculas, retornavam resultados como a palavra ‘baseado’. Por isso, com base na experiência das primeiras buscas, foi possível estabelecer quando era sensato utilizar a diferenciação entre maiúsculas e minúsculas e quando diferenciar a busca por palavra completa ou incompleta.

Concomitantemente a essa busca, foi feito o destaque colorido no documento do que foi encontrado, como uma caneta marca-texto. Com isso, o próximo passo, que foi a leitura dos documentos, pôde ser realizado com direcionamento, já que a cor em destaque chamava a atenção. Além disso, outros termos que não foram pensados antes foram encontrados e, por isso, incluídos na pesquisa, o que demandou um retorno aos projetos para buscar os novos termos.

Ao realizar a leitura, os trechos nos quais as ocorrências se encontravam foram copiados e colados em um arquivo Word, ao qual foram adicionados comentários e detalhamentos sobre o texto em si, por exemplo: o título do tópico onde um parágrafo se localizava, se o trecho era uma nota de rodapé, se o nome da disciplina constava em um quadro ou se o assunto se estendia além do parágrafo que continha a ocorrência encontrada.

Embora a quantidade de termos e expressões encontradas sobre o tema proposto seja um dado de interesse, a pesquisa tem abordagem qualitativa. Por isso, o documento textual gerado com os trechos e comentários serviram como um filtro, permitindo que as informações selecionadas fossem privadas de elementos extras que poluíssem sua análise. Além disso, o documento tornou-se um compilado comentado dos dados, facilitando seu manuseio, pois limitou à abertura de programas e documentos no notebook, permitindo um olhar específico para cada projeto. Ao mesmo tempo, isso permitiu uma visualização geral, sendo possível identificar elementos em comum nos projetos de cada universidade em relação ao conteúdo (como leis e assuntos compartilhados) e em relação à estrutura do projeto político-pedagógico em si (como os tópicos e conteúdo textual).

Por conta do número limitado de projetos, embora tenha tomado tempo, esse processo foi suficiente, ainda assim, nota-se que foi arcaico em vista da disponibilidade de softwares que realizam tarefas semelhantes desde que o pesquisador saiba utilizá-los, tenha acesso a eles e realize o *input* das variáveis acima apresentadas em relação à busca textual. Além disso, para administrar um maior número de dados e agilizar o processo de análise, o Word mostrou limitações, pois embora possibilite a criação de hiperlinks dentro do próprio documento com o uso de títulos e subtítulos, a visualização do conteúdo é linear e, no caso desta pesquisa, uma visualização em fichas categorizadas flexivelmente (com a possibilidade de diferentes

indexações para a mesma informação) seria mais adequada, como um mapa conceitual dinâmico ou um aplicativo com a interface de *flashcards* em rizoma.

Apenas o projeto da FCT/UNESP, de Presidente Prudente, apresenta os programas de ensino das disciplinas do curso, o que o levou a ser o documento mais extenso, com 276 páginas (os outros projetos têm entre 35 e 55 páginas, numa média de 45 páginas). Nesses programas de ensino, além da identificação da disciplina e docente responsável, constam os seguintes tópicos: objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, bibliografia básica, bibliografia complementar, critério de avaliação da aprendizagem e ementa. Dessa forma, foi possível identificar disciplinas que abordam conteúdos de tecnologia na educação sem que haja referência no nome da disciplina.

Como os outros projetos não contam com esse detalhamento (o projeto da UNICAMP apresenta a ementa das disciplinas em apenas um parágrafo), a seleção de disciplinas se limitou àquelas cujo nome incluísse algum dos termos acima listados.

A relação de todas as disciplinas encontradas nos projetos analisados está no Quadro 3.

Quadro 3: Disciplinas identificadas nos projetos dos cursos analisados.

Unidade/Universidade	Disciplina	Carga horária	Caráter
FCLAr/UNESP	Informática e Educação Matemática: Linguagem LOGO	60	Optativa
	Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino	60	Optativa
	Informática	60	Optativa
	Programas Informatizados de leitura e escrita	60	Optativa
	Mídia, Cultura e Educação	60	n/a
FC/UNESP	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na prática pedagógica	60	Obrigatória
FFC/UNESP	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	75	Obrigatória
FCT/UNESP	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação	45	Obrigatória
IB/UNESP	Tecnologia da informação e comunicação na educação	60	Obrigatória

	Introdução à ciência da computação	60	Optativa
IBILCE/UNESP	Mídia e educação	30	Obrigatória
	Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	30	Obrigatória
	Formação de Gestores e Tecnologias	60	Optativa
FE/UNICAMP	Educação e Tecnologias	90	Obrigatória
	Comunicação, Educação e Tecnologias	n/a	Eletiva
	Aprendizagem e Informática na Educação I	n/a	Eletiva
	Aprendizagem e Informática na Educação II	n/a	Eletiva
	Educação, Tecnologia e Sociedade	n/a	Eletiva
	Ambientes Educacionais Virtuais	n/a	Eletiva
	Seminários sobre Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	n/a	Eletiva
	Ensinar, Aprender e Avaliar: As TICs nas Salas de Aula	n/a	Eletiva
FFCL/USP	Informática Instrumental	30	Optativa
	Novas Tecnologias de Comunicação e Informação	30	Optativa
	Educação a Distância: Fundamentos e Políticas	60	Optativa
FE/USP	Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas	n/a	Optativa eletiva
	Ensino a distância	n/a	Optativa eletiva
	Introdução ao Letramento Midiático e Informacional	n/a	Optativa eletiva

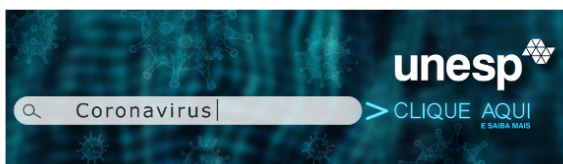
Fonte: Elaboração própria.

Após a investigação nos projetos, foi realizada a coleta de dados relativa ao ensino remoto emergencial. Os sites de cada universidade foram acessados para identificar conteúdo relativo à pandemia e, por ser um tema de grande importância na época desta pesquisa, todos

os sites apresentavam um link para o portal ou para uma página específica logo em sua página principal.

Em 31 de janeiro de 2022, foram coletados os dados referentes aos portais sobre Covid-19. Portal é um tipo de site que compila informações, serviços e conteúdos de fontes diversas a respeito de um tema específico. No site da UNESP (<https://www2.unesp.br/>) foi encontrado um *banner* para o portal relativo à Covid-19 da universidade (<https://www2.unesp.br/portal#!/covid19>). Da mesma forma, foi encontrado no site da UNICAMP (<https://www.unicamp.br/unicamp/>) um *banner* no qual, entre outros links, consta o link para acessar o portal sobre Covid-19 que a universidade disponibiliza. Os *banners* são apresentados nas Figuras 4 e 5. O site da USP (<https://www5.usp.br/>) não apresentou *banners* ou links para algum portal ou página sobre Covid-19.

Figura 4: Banner do portal da UNESP



Fonte: Página inicial do site da UNESP. Disponível em: <https://www2.unesp.br/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Figura 5: Banner do portal da UNICAMP



Fonte: Página inicial do site da UNICAMP. Disponível em: <https://www.unicamp.br/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Dentro desses espaços virtuais, foram investigados os conteúdos relativos ao ensino daquele período. Também nessas páginas, foram encontradas menções às portarias e resoluções da instituição sobre a pandemia. Com isso, julgou-se necessário investigar as portarias e resoluções das universidades diretamente nos sites que as publicam.

Quanto aos documentos institucionais, as universidades contam com páginas na web específicas: a base de dados Legislação Unesp (<https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>); o sistema de busca de normas da universidade no site da Procuradoria Geral da UNICAMP (<https://www.pg.unicamp.br/normas>); e o sistema de busca no site das Normas da Universidade de São Paulo (<https://leginf.usp.br/>). Nesses sites, foram utilizados os termos de

busca: coronavírus, Covid-19, pandemia e quarentena. Ressalta-se que, em alguns documentos, foi utilizado o termo epidemia.

A partir daí, foram identificadas as informações relacionadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia, que é o escopo da pesquisa, ainda que não fosse explicitamente, ou seja, as informações em relação ao funcionamento das universidades e seus cursos de graduação foram considerados. A seguir, apresentam-se os resultados encontrados, separados por unidades das universidades.

4.2 UNESP

A UNESP oferece cursos de Licenciatura em Pedagogia em seis *campi*, como apontado no quadro do tópico anterior, e os cursos com oferta em diferentes períodos apresentam o mesmo projeto. Somente o PPP do curso de São José do Rio Preto não foi encontrado.

4.2.1 Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

O projeto da FCLAr/UNESP é resultado de discussões para incorporar os descritos na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia. O percurso da formação de professores durante a década de 1990 também é citado como um motivador das discussões, principalmente a publicação da LDBEN. Por fim, a reflexão sobre a formação desenvolvida na faculdade encerra os motivadores para a elaboração do projeto.

Para esta universidade, crianças e jovens esperam que a educação básica os ajude a “incorporar-se ao desenvolvimento tecnológico e econômico, marcadamente globalizado, e, ao mesmo tempo, participar da vida democrática e exercitar a cidadania” (FCLAr/UNESP, 2007, p. 2). Segundo o projeto, a escola é “referência social da difusão de conhecimento, tecnologia e cultura em suas diferentes formas” (FCLAr/UNESP, 2007, p. 3).

O projeto indica a oferta das seguintes disciplinas: “Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino”, “Informática e Educação Matemática: Linguagem LOGO”, “Informática”, “Programas Informatizados de leitura e escrita” e “Mídia, Cultura e Educação”. Não está especificado no projeto se as duas últimas disciplinas são obrigatórias ou optativas, mas pela posição que elas ocupam na tabela na qual se encontram as disciplinas se conclui que elas são

optativas. As outras disciplinas estão especificadas como optativas. Todas elas compreendem carga horária total de 60 horas.

A palavra “informática” aparece enquanto uma das modalidades do programa de bolsas de extensão (PROEX). Foram somente essas as ocorrências encontradas.

Além do projeto político-pedagógico, a página da web da FCLAr/UNESP apresenta o documento “Termo de adequação do Projeto Pedagógico (2015)”. As Deliberações CEE nº. 111/2012 e CEE nº. 126/2014 e o Decreto nº. 5.626/2005 levaram a essa adequação.

O Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, inclui a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) enquanto disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores, ou seja, todos os cursos de licenciatura, o curso normal de nível médio e o de nível superior, curso de Pedagogia e curso de Educação Especial. A FCLAr diminuiu uma das três disciplinas optativas para a inclusão de uma disciplina obrigatória de LIBRAS com 60 horas, o que manteve a carga horária total do curso.

A outra adequação necessária foi, especificamente, em relação às horas de estágio. A Deliberação CEE nº. 111/2012 estabelecia o estágio obrigatório supervisionado da seguinte forma: 200 horas de apoio à docência na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental; 100 horas dedicadas à gestão do ensino; e 100 horas para atividades em áreas específicas. A Deliberação CEE nº. 126/2014 revogou o último inciso e estabeleceu a nova redação: 200 horas de acompanhamento da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e 200 horas em atividades de gestão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por serem demandas pontuais e pelas avaliações positivas do curso, o termo de adequação indica que a reformulação do projeto era desnecessária, sendo suficiente a inclusão desses novos aspectos no projeto, destacados em *itálico*, e a disponibilização do termo na página web do PPP.

4.2.2 Faculdade de Ciências de Bauru

O projeto da FC/UNESP de Bauru que estava disponível no momento de coleta de dados era de 2014, resultado de discussões realizadas desde 2011 com o intuito de atender demandas de alunos e professores quanto ao acréscimo de disciplinas, modificação na ordem de oferta e aproximação do conteúdo das disciplinas. Nesse momento de discussão inicial, a Pró-Reitoria de Graduação da UNESP propôs a aproximação dos cursos de mesma nomenclatura da universidade, indicando uma docente responsável por essa articulação. A

professora doutora Vera Teresa Valdemarin analisou os projetos dos seis cursos de Pedagogia da universidade e emitiu um parecer, que foi considerado nas discussões para a elaboração do novo projeto. Entre os projetos da UNESP, somente este cita essa análise.

No parecer, foi indicado que o curso de Pedagogia de Bauru se distinguia, entre outros aspectos, pela oferta das disciplinas de “Educação e Tecnologia” (a ser realizada no primeiro ano, segundo semestre) e “Recursos Tecnológicos aplicados à educação” (a ser realizada no terceiro ano, segundo semestre), ambas com carga horária de 68 horas cada. Com a reformulação, as duas disciplinas foram extintas e passou a ser ofertada uma nova disciplina, intitulada “Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica” (a ser realizada no terceiro ano, segundo semestre), com a carga horária atual de 60 horas.

Além das demandas internas do curso e das demandas da UNESP, o corpo docente levou em conta as Deliberações CEE nº. 111/2012 e nº. 126/2014, publicadas antes da nova proposta ser submetida ao conselho, e a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. Como indicado no projeto:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico e práticos, investigação e reflexão crítica e social, deve propiciar ao profissional a ser formado a aplicação ao campo da educação com contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, político, antropológico, histórico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, econômico, cultural e artístico, por meio do planejamento, da execução e da avaliação das atividades educativas, **com ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação** (FC/UNESP, 2015, p. 5, grifo nosso).

As alterações realizadas foram: as disciplinas passaram a ter carga horária total de 60 horas e 30 horas ao invés das 68 horas e 34 horas anteriores; aumento da carga horária de Estágio Supervisionado de 306 horas para 480 horas; maior articulação entre teoria e prática com a criação da disciplina Práxis Pedagógica, de 30 horas, a ser cursada em todos os semestres do curso, com o objetivo de abordar o cotidiano da educação básica; exclusão de algumas disciplinas e criação de novas. Com as modificações, a carga horária total do curso passou de 3364 horas para 3400 horas.

No item “Fundamentação teórico-prática”, o documento apresenta uma citação direta de Gatti, Barretto e André, de 2011, sobre o impacto da mídia e dos meios de comunicações nas relações interpessoais e na socialização, que agora pode ser virtual, e indica que essas novas condições adentram o espaço escolar. Ainda nesse item, há outra citação direta, agora de Gorender, de 1995, sobre as mudanças socioeconômicas impulsionadas pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação. A fundamentação se desenvolve para abordar os

sistemas políticos no contexto globalizado e neoliberal, no qual a democracia seria quimérica e a mídia é citada como um dos mecanismos que dilui e manipula a participação democrática.

Foram encontradas ocorrências dos termos na parte que aborda a infraestrutura do curso. O câmpus da UNESP de Bauru conta com o Laboratório de Informática, com 22 microcomputadores disponíveis para todos os cursos. O projeto indica a construção do Laboratório Didático de Informática para professores e alunos de Pedagogia, que seria entregue em maio de 2015. Também indica que a biblioteca tem computadores ligados à rede e acesso à base de dados eletrônicas: os dispositivos ficam nas bibliotecas, nas salas de computação e nos laboratórios de pesquisa.

4.2.3 Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Em 2017, professores e alunos de Pedagogia da FFC/UNESP iniciaram uma reflexão e discussão sobre a estrutura do curso, em vigor há dez anos. Nesse ano, foi publicada a Deliberação CEE nº. 154/2017, que atualiza a Deliberação CEE nº. 111/2012, a qual o curso atendia, ressignificando o processo de reestruturação do curso.

O termo “tecnológico” foi encontrado ao longo do documento se referindo ao conhecimento. No breve histórico dos cursos de pedagogia no país, o projeto cita o Parecer CNE nº. 3/2006, que fala que o curso de Pedagogia era procurado por professores que queriam atuar na área de “pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação” (p. 3). Ao falar da UNESP de maneira geral, afirma que a universidade contribui para a “produção do conhecimento científico e tecnológico” (p. 15). Na página seguinte, o projeto fala da responsabilidade dos cursos de Pedagogia na “produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico” (p. 16), conforme estabelecido pelo Parecer CNE/CP nº. 5/2005; para tanto, o curso conta com iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, grupos de pesquisa e eventos.

Uma ocorrência de tecnologia no projeto está em uma citação direta da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que em um dos incisos indica que o egresso em Pedagogia deve ter domínio das TIC adequadas à aprendizagem, assim como relacionar meios de comunicação na educação.

O curso conta com a disciplina obrigatória “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, com carga horária de 75 horas, a ser cursada no segundo semestre do primeiro ano. O projeto não apresenta programa ou ementa das disciplinas.

“Educação a distância” tem apenas uma ocorrência. Ao considerar o artigo 3º, § 4º da Resolução CNE/CP nº. 2/2015, é adicionada uma nota de rodapé com o texto integral desse parágrafo, que inclui educação a distância como uma das modalidades de educação na qual o profissional do magistério pode atuar.

O termo “digital” aparece em relação à disciplina acima citada e quando da avaliação do curso: por conta do curto tempo de discussão e redação do projeto, o item sobre avaliação ficou incompleto, a ser debatido futuramente, considerando que há um sistema de avaliação disponível na plataforma digital da UNESP. Quanto à infraestrutura, o projeto indica que o curso conta com laboratórios de informática.

4.2.4 Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

O atual projeto político-pedagógico da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (FCT/UNESP) foi publicado em 2018 e consiste em uma reestruturação curricular para atender à Deliberação CEE/SP nº. 154/2017 e à Resolução do CNE nº. 2/2015. Como apontado anteriormente, este é o projeto mais extenso, com 276 páginas, por conter os programas de ensino das disciplinas do curso.

Um dos conteúdos exigidos pela Deliberação CEE/SP nº. 154/2017 é a “utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 9), o que se manteve desde a Deliberação CEE/SP nº. 126/2014. Duas das três vezes em que “TICs” aparece nessa deliberação é como “Tecnologias da Comunicação e Informação”, e uma vez como “Tecnologias de Informação e Comunicação”. No PPP, essa utilização de TIC é indicada exatamente como consta na deliberação, na metodologia de ensino das disciplinas de Filosofia da Educação I e II e Tópicos Especiais de Educação I, III e IV (não consta na II).

O projeto cita os cursos de Pedagogia a distância como um dos prováveis fatores que contribuíram para a diminuição da procura pelo curso na universidade:

Constatamos uma diminuição na procura pelo curso. Provavelmente isso se deve à ampliação de oferta do curso de Pedagogia em Presidente Prudente, principalmente nas instituições privadas e, até mesmo, os cursos a distância (FCT/UNESP, 2018, p. 8).

A relação candidato/vaga também indica maior procura pelo turno noturno do que pelo vespertino. É o único projeto que reconhece o impacto dos cursos a distância sobre a procura do ensino presencial.

O currículo anterior a este projeto contava com a disciplina de “Tecnologias aplicadas à Educação”, com dois créditos a ser cursada no segundo semestre do segundo ano de curso. Com a proposta do projeto, a nova disciplina equivalente é “Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação”, agora com três créditos a ser cursada no primeiro semestre do segundo ano. O projeto indica que essa disciplina se dedica ao conteúdo de TIC exigido pela Deliberação CEE/SP nº. 154/2017. Os objetivos da disciplina, conforme o programa de ensino contido no projeto, são:

- Conhecer o significado de mídias, tecnologias e cibercultura aplicados no campo da educação e do ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Refletir sobre a articulação do uso pedagógico de mídias de das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.
- Compreender os desdobramentos da sociedade da informação e do conhecimento na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos.
- Conhecer e refletir sobre práticas docentes, a partir do uso da linguagem hipermidiática (vídeos, softwares, internet e ambiente virtual de aprendizagem).
- Aprender a ensinar com TDIC na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (FCT/UNESP, 2018, p. 85).

A ementa da disciplina é a seguinte:

Estudo analítico sobre a articulação do uso pedagógico de mídias e de tecnologias, especificamente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar (educação básica, educação de jovens e adultos e gestão escolar) e na formação inicial de professores. Conhecimento das abordagens de mídia, tecnologias, cibercultura e recursos pedagógicos para o ensino (FCT/UNESP, 2018, p. 87).

A metodologia da disciplina envolve a vivência em laboratório de informática e com dispositivos como celulares e *tablets*, e o desenvolvimento de um recurso pedagógico, com TDIC ou recursos midiáticos, para a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental ou a gestão escolar. O portfólio digital é apresentado como uma forma de documentação do trabalho dos alunos, que será considerado na avaliação somativa.

Sua carga horária total é de 45 horas. As disciplinas da universidade têm cargas horárias totais de 75 horas, 60 horas, 45 horas e 30 horas, independentemente de serem

obrigatórias ou optativas. Apenas as disciplinas de estágio supervisionado têm 90 horas cada, com atividades práticas e teórico-práticas, com exceção de “Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos”, que tem 30 horas exclusivamente teóricas.

Outra disciplina que apresenta conteúdo relativo à tecnologia é “Paradigmas Inclusivos e Didática de LIBRAS”, por se voltar ao estudo de tecnologias assistivas. Um dos objetivos da disciplina é:

Verificar de que forma o uso de Tecnologia Assistiva pode auxiliar o processo ensino e aprendizagem na Educação Especial e no desenvolvimento de projetos em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (FCT/UNESP, 2018, p. 88).

Um dos conteúdos programáticos da disciplina é “Acessibilidade e Tecnologia Assistiva”, subdividido em 1) Objetos de Aprendizagem e Objetos Educacionais e 2) Recursos de baixa e alta tecnologia para estudantes surdos. Essa disciplina também compreende a utilização de uma plataforma virtual, conforme fica especificado nos critérios de avaliação, que incluem: teste *online*, portfólio *online*, fórum de discussão, chat e videoconferência. A frequência dos alunos também é aferida com a análise das ferramentas da plataforma virtual. Não é indicada qual plataforma é usada.

A disciplina de “Didática” também indica o seguinte conteúdo programático, entre outros:

Manejo de sala de aula (estratégias e meios para o ensino, **recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação** para ensino na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o tempo e o espaço na sala de aula para promover e abrir possibilidades de aprendizagem, aprender a lidar com a indisciplina etc.) (FCT/UNESP, 2018, p. 93, grifo nosso).

Também foram encontradas ocorrências nos conteúdos programáticos de outras disciplinas. Em “Tópicos especiais de educação II”, como sugestão de temas para o projeto interdisciplinar, consta “Tecnologias da escola”. Em “História da Educação II” o último item é “Leis de Diretrizes e Bases da Educação (4024-61) (5.540-68) (5.692-71) (9394-96) Ênfase nas tecnologias móveis em detrimento do Professor e do aluno”, um agrupamento temático interessante. Em “Tópicos Especiais de Educação I” um dos itens é “Processos formativos, tecnologias digitais e a realidade virtual”. Em “Fundamentos de Ciências Naturais da Educação Básica” consta “as relações entre ciência, tecnologia e sociedade como fundamentação do currículo de ciências nos anos iniciais”. “Conteúdos, Metodologias e

Práticas de Ensino de Matemática” compreende “o recurso à história da Matemática, aos jogos e às tecnologias da informação”. Em “Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia” encontramos o item “Preconceito: livro didático de Geografia, mídia e cotidiano.”

A metodologia de “Fundamentos da Educação Inclusiva” aponta o uso de recursos tecnológicos como uma opção para apresentação de seminários.

O tópico 2.2 do projeto intitulado “Avaliação do curso de Pedagogia da FCT-UNESP 2017” apresenta a avaliação realizada nesse ano com docentes e discentes, que foi considerada para a reestruturação do projeto. Os grupos foram organizados por ano (1º, 2º, 3º e 4º) e turno (vespertino e noturno). Um dos elementos apontados foi:

PRÁTICAS DOCENTES que POSSIBILITAM um maior desenvolvimento humano, técnico-profissional-acadêmico e social dos discentes
7 Dinamizar as aulas. (Aula dialogada, troca de ideias, reflexões, debates, sínteses finais, revisão da aula, **uso de tecnologias**, outros espaços, laboratórios, seminário, estudo de caso, estudo dirigido, trabalho em grupo, vídeos, sarau literário, filmes, músicas, charges etc.) (FCT/UNESP, 2018, p. 13, grifo nosso).

Sete das oito turmas participantes apontaram a relevância de dinamizar as aulas para a formação. Três das oito turmas indicaram a “ausência de arquivos em PDF e PDF editáveis (via digital)” (p. 13) como uma prática que não possibilita esse desenvolvimento conforme acima citado. Essa avaliação contou com propostas de práticas docentes e, entre elas, estão as aulas dinâmicas e a disponibilização de arquivos em PDF e que sejam editáveis.

No tópico 3.4.4, “Atividades acadêmico científico culturais e formação complementar” há três ocorrências. Uma ocorrência é sobre as manifestações artísticas que são constituídas por um “conjunto formal de procedimentos tecnológicos e atitudes que refletem as formas de pensar e agir das comunidades, gerando a diversidade cultural que caracteriza o País” (FCT/UNESP, 2018, p. 45).

A segunda é em relação à compreensão das informações midiáticas:

A escrita e a leitura são fatores decisivos para a compreensão do mundo hegemônico da academia, mas, para a hegemonia econômica e das informações midiáticas é necessária à incorporação dos estudos culturais e visuais/estéticos e o conhecimento das artes nas propostas educativas (FCT/UNESP, 2018, p. 45).

A última ocorrência nesse tópico é, precisamente, uma das modalidades de Atividades Acadêmico Científico Cultural (AACC) que são cursos online relacionados à formação de professores.

“Tecnologias” também foi encontrada em citações diretas de documentos legais. Por exemplo, quando o projeto indica que os objetivos do curso estão de acordo com os estipulados na Resolução CNE/CP nº. 2/2015, sendo um deles:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (CNE/CP, 2015, p. 3, apud FCT/UNESP, 2018, p. 19).

Quando aborda o perfil do egresso, o projeto indica que a resolução acima foi considerada, e cita os treze parágrafos sobre aptidão do egresso em Pedagogia, sendo o quinto:

[...] relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem (CNE/CP, 2015, p. 8, apud FCT/UNESP, 2018, p. 22).

Quando discute o estágio, cita a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que indica:

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (CNE/CP, 20002, p. 6, apud FCT/UNESP, 2018, p. 33).

Por fim, quando retoma a Resolução CNE/CP nº. 2/2015 para falar sobre a formação inicial de professores, que também forma para a “produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional” (CNE/CP, 2015, p. 11, apud FCT/UNESP, 2018, p. 34).

O projeto apresenta ‘semipresencial’ e ‘Universidade Aberta do Brasil’ uma vez cada ao citar o Mestrado Profissional em Matemática ofertado em quatro unidades da UNESP, de maneira semipresencial e no contexto da UAB.

Ocorrências foram encontradas nas bibliografias das disciplinas e na bibliografia do próprio projeto, apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4: Referências bibliográficas da FCT/UNESP que contém os termos de pesquisa.

Referência	Tipo de bibliografia	Disciplina ou PPP
AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. <i>Ciência & Ensino</i> , vol. 1, número especial, novembro de 2007, p. 1-20.	Complementar Básica	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Ciências Naturais Fundamentos de Ciências Naturais da Educação Básica
CHAUÍ, M. Simulacro e poder. Uma análise da mídia. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2006.	Básica	Filosofia da Educação II
ALMEIDA, R. D. Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.	Complementar	Fundamentos de Geografia da Educação Básica
ALMEIDA, M. E. B. de. Ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação. In: _____. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2001. p. 16-40	Básica	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação
ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologia na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. <i>Bolema</i> , Rio Claro, ano 21, n. 29, 2008, p. 99-129.	Complementar	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação
FANTIN, M. Mídia Educação em debate. Rio de Janeiro; Revistapontocom, 2012. Disponível em: http://revistapontocom.org.br/entrevistas/midiaeducacao-em-debate-5 . Acesso em: 8 jan. 2017.	Básica	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação
LOUREIRO, C. C.; GRIMM, V.; MENDES, G. M. L. “Imigrantes” versus “nativos” digitais: o discurso de tecnologias digitais em políticas curriculares. <i>Roteiro</i> , Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 725-742, set./dez. 2016.	Complementar	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação
MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso das tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. <i>Novas tecnologias e mediação pedagógica</i> . 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013	Básica	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação
Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2008 = Survey on the Use of Information and Communication Technologies in Brazil: ICT Households and ICT Enterprises 2008 /	Complementar	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação

[coordenação executiva e editorial/ executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa; tradução/ translation Karen Brito]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2009.		
PRIMO, A. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e reproduzir em sociedade. In: PRETTO, N. de Luca; SILVEIRA, S. A. da. Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: UDFBA, 2008, p. 51-68.	Básica	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação
SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. Ensinando com Tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.	Complementar	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação
ALMEIDA, M.E. Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento. São Paulo: Proem, 2001.	Complementar	Paradigmas Inclusivos e Didática de LIBRAS
BERSCH, R.C.R.; Pelosi, M.B. Tecnologia Assistiva: Recursos de Acessibilidade ao Computador. 1 ed. Brasília DF: Ministério da Educação MEC, 2007.	Básica	Paradigmas Inclusivos e Didática de LIBRAS
DAMÁSIO, M.F.M. Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez. In: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.	Básica	Paradigmas Inclusivos e Didática de LIBRAS
GALVÃO FILHO, T.A. Tecnologia Assistiva e Educação. In: SOUZA, R. C. S.; BARBOSA, J. S. L. (Org.). Educação inclusiva, tecnologia e Tecnologia Assistiva. 1 ed. Aracaju: Criação, 2013, p. 15-38.	Complementar	Paradigmas Inclusivos e Didática de LIBRAS
PELLANDA, N.M.C.; SCHLÜNZEN, E.T.M.; SCHLÜNZEN, K.Jr. (org). Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.	Complementar	Paradigmas Inclusivos e Didática de LIBRAS
SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: n N.22. dez. 2003, p. 23 – 32, quadrimestral, 2003. Disponível em: http://www.sharepdf.com/b6b20091766f4b138ad95 .	-	PPP

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à infraestrutura do curso, o projeto indica a existência de um Laboratório de Informática com oito computadores “modernos”, e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CEPED) com cinco computadores “modernos” para os alunos de Pedagogia realizarem trabalhos de pesquisa; a universidade, no geral, conta com o Laboratório do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Educacional e Social (CPIDES) e dois Laboratórios Didáticos de Computação que os alunos de Pedagogia podem usufruir. Ao mesmo tempo, o projeto também ressalta “a necessidade de reforma nas salas de aulas (cadeiras, mesa do professor, multimídia e computadores), no Laboratório Didático, na Sala de Informática” (FCT/UNESP, 2018, p. 93) e a revitalização do Programa de Melhoria do Ensino de Graduação (PMEG) e dos recursos da descentralização: ambos permitem a aquisição de materiais, nos quais o projeto cita equipamentos de informática.

4.2.5 Instituto de Biociências de Rio Claro

O documento do projeto do IB/UNESP foi escaneado e o arquivo, embora esteja em PDF, é uma imagem e não texto, o que impossibilitou a busca por palavras no programa gratuito de leitura de documentos PDF. Por isso, foi necessário usar uma ferramenta OCR – Reconhecimento Óptico de Caracteres – *online* e gratuita para reconhecer o texto e criar um documento pesquisável.

Fazendo um histórico do percurso legal de formação de professores, ressaltando a LDBEN, o documento justifica a atualização do PPP anterior, implantado no ano de 2007, pelas demandas de discentes e docentes e pela conclusão da primeira turma. Nesse momento de debate, foi publicada a Deliberação CEE/SP nº. 111/2012, complementada pela Deliberação CEE/SP nº. 126/2014, o que fortaleceu a necessidade de reestruturação do projeto.

Aparece a expressão “tecnologias de informação” em uma citação direta do Parecer CNE/CP nº. 9/2001, que aborda a dimensão prática da formação docente, além da experiência de estágio, estabelecendo que o contato com a prática profissional pode se dar através de “tecnologias de informação – como computador e vídeo” (CNE/CP, 2001, p. 57, apud IB/UNESP, 2015, p. 10), além de narrativas, estudos de caso, simulações e produções de alunos, assim estabelecendo alternativas à observação direta.

As outras duas ocorrências de “tecnologia” são em relação à disciplina “Tecnologia da informação e comunicação na educação”. Essa disciplina é obrigatória e tem carga horária de

60 horas, a ser cursada no quinto semestre. O projeto indica que, conforme o CEE/SP, seria necessário a contratação de docente para ministrá-la.

Outra ocorrência encontrada foi a disciplina optativa “Introdução à Ciência da Computação”, com carga horária de 60 horas, ofertada no Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) pelo Departamento de Estatística, Matemática Aplicada e Computação (DEMAC) da UNESP em Rio Claro. Essa informação consta em um quadro com disciplinas optativas que estão cadastradas tanto no IB quanto no IGCE.

Foram somente essas as ocorrências encontradas nesse projeto.

4.2.6 Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

A página na web do IBILCE/UNESP dedicada ao projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia contém: um título (“Projeto político-pedagógico”), um link intitulado “Ingressantes a partir de 2015”, outro link intitulado “Ingressantes a partir de 2019” e uma observação. Não há, nessa página, o projeto do curso de Pedagogia. É possível que o link para download deveria ter sido adicionado ao título “Projeto político-pedagógico”, mas esse texto não contém link. Assim, não foi possível realizar a análise do projeto dessa unidade da UNESP.

Quanto ao conteúdo da página, a observação diz respeito ao prazo máximo para realização do curso que, conforme a página, consta no projeto como sendo sete anos, no entanto, com a Resolução UNESP nº. 28/2020, os ingressantes a partir de 2021 terão seis anos.

O link “Ingressantes a partir de 2015” leva ao documento “Alteração do Curso de Licenciatura em Pedagogia” de 30 de junho de 2015. Esse documento apresenta as adequações realizadas por conta: da Deliberação CEE nº. 111/2012; da Deliberação CEE nº. 126/2014; da Resolução CNE nº. 1, de 17 de junho de 2004; da Resolução CNE nº. 2, de 15 de junho de 2012; da Resolução CNE nº. 1, de 30 de maio de 2012; e do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O documento apresenta, então, a proposta do novo currículo, iniciando com a distribuição da nova carga horária total de 3.585 horas; em seguida, apresenta a relação do corpo docente com as disciplinas pelas quais são responsáveis; não havia docente para a disciplina de LIBRAS, indicado nessa relação como “a contratar”. Em seguida, uma tabela relaciona as disciplinas do currículo vigente e as respectivas disciplinas do currículo proposto. Também fica indicada a seriação aconselhada.

A disciplina “Mídia e Educação” existia no currículo vigente e continuou no novo currículo. A disciplina “Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação” entrou no lugar de disciplina optativa IV – o novo currículo propôs espaço na formação para três disciplinas optativas. Ambas são obrigatórias e têm carga horária total de 30 horas. Por fim, a disciplina “Formação de Gestores e Tecnologias” se manteve do currículo anterior para este proposto. Essa disciplina é optativa e tem 60 horas. As disciplinas optativas são cursadas no último ano do curso.

O link “Ingressantes a partir de 2019” leva ao documento “Proposta de Adequação Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia”. Na justificativa, a proposta elenca novamente os dispositivos legais que levaram às alterações anteriores e adiciona as seguintes: Deliberação CEE nº. 154/2017 (que altera a Deliberação CEE nº. 111/2012) e Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015.

As modificações propostas dizem respeito à carga horária total, que diminuiu para 3.300 horas, sua distribuição conforme a resolução citada acima, as novas disciplinas correspondentes às antigas e a extinção de outras. Todas as três disciplinas, “Mídia e Educação”, “Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação” e “Formação de Gestores e Tecnologias” foram mantidas com o mesmo caráter e carga horária inalterada.

Como as alterações focaram no currículo, a maior parte dos documentos é composta por quadros com as informações curriculares pertinentes; não apresentam a parte textual com histórico da instituição e do curso, perfil do egresso e outros tópicos que, comumente, os projetos político-pedagógico apresentam, porque não houve modificações nesses pontos.

4.2.7 UNESP em tempos de COVID-19

Assim como em âmbito nacional, a UNESP contava com documentos direcionados ao ensino em domicílio em casos de impossibilidade da presença do aluno no campus. A Resolução UNESP nº. 75, de 25 de agosto de 2005, estabelece o regime de exercícios domiciliares para alunos que, assim como indicado no Decreto-lei nº. 1.044, de 21 de outubro de 1969, não têm condições físicas de frequentar as aulas, mas têm condições intelectuais e emocionais de aprendizagem; alunas gestantes, a partir do 8º mês de gestação, também são atendidas por essa resolução. Uma das condições necessárias é a compatibilidade da natureza da disciplina, o que pode excluir aquelas que sejam de natureza prática, como estágio, laboratório, clínica médica ou odontológica. A responsabilidade dos exercícios domiciliares recai sobre os docentes das disciplinas nas quais o aluno está matriculado. Esse aspecto é

revisitado na pandemia de COVID-19, havendo maior responsabilidade da universidade para as atividades de ensino realizadas.

Em 12 de março de 2020, a Portaria UNESP nº. 104 institui o Comitê UNESP Covid-19, com o objetivo de acompanhar a evolução da Covid-19 na universidade e elaborar diretrizes e planos condizentes e, em 27 de março de 2020, a Portaria nº. 121 institui o Comitê Científico Covid-19 voltado às pesquisas da universidade para combate e prevenção da Covid-19.

Com o Decreto Estadual nº. 64.862, de 13 de março de 2020, que fala de medidas temporárias e emergenciais, e o Comunicado CRUESP, o segundo comunicado da UNESP, em 14 de março de 2020, informou a suspensão das aulas presenciais a partir de 17 de março, o que havia sido estipulado no Comunicado CRUESP. Excepcionalmente, as atividades das áreas de saúde seriam mantidas pela possibilidade de colaborar com a contenção da pandemia. Os eventos com público superior a 500 pessoas deveriam ser suspensos e os que tinham público inferior a 500 pessoas se recomendava que fossem suspensos ou adiados, e quando isso não fosse possível, deveriam ser realizados em outras cidades e não em São Paulo.

Nesse comunicado, a universidade mostra que tem o portal www.unesp.br/covid19 para informações e orientações relativas ao assunto.

O Comunicado nº. 3, de 16 de março de 2020, indica que a suspensão das aulas seria de 17 de março a 17 de abril de 2020. Esse comunicado fala pela primeira vez das bibliotecas enquanto “pontos de apoio para atividades online e para o acesso a ferramentas de comunicação a distância e bases de dados”, por isso, suas atividades deveriam ser mantidas, com exceção do atendimento à comunidade externa, e seguindo as medidas de proteção. Na pós-graduação, as defesas de teses e dissertações seriam mantidas, de preferência, virtualmente, com a substituição das assinaturas dos membros externos pela do Presidente da Comissão Organizadora. Apesar do Comunicado 2 usar o termo pandemia, o Comunicado 3 fala em epidemia.

Os itens do comunicado nº. 4, de 18 de março de 2020, foram objeto de portaria específica, a Portaria UNESP nº. 111, de 18 de março de 2020. O conteúdo de ambos os documentos é o mesmo. Neles, fica estipulada a suspensão de aulas presenciais entre 17 de março e 17 de abril de 2020: nesse período, as aulas foram mantidas com “metodologia a distância”; mais uma vez, as atividades acadêmicas dos cursos da área da saúde foram mantidas. As matrículas presenciais e as confirmações presenciais de matrículas dos calouros foram adiadas. Também ficaram suspensos os eventos públicos com qualquer quantidade de participantes. Novamente, o funcionamento das bibliotecas fica mantido para acesso à base de

dados, mas sem atendimento ao público externo. A portaria indica que as recomendações poderiam ser revistas a qualquer momento conforme mudanças nos cenários e as orientações das autoridades sanitárias.

Em 22 de março de 2020 a UNESP publicou o comunicado nº. 5, que, entre outros elementos, informa que a reitoria da universidade “construiu seu plano de reorganização das atividades, antecipando possíveis cenários da pandemia” (UNESP, 2020, s/p), considerando professores, técnicos-administrativos e alunos.

Em 27 de março de 2020 a UNESP publicou a Portaria nº. 122, com diretrizes para as atividades não presenciais dos cursos de graduação por conta da pandemia. O documento manteve a suspensão das aulas de 17 de março até 17 de abril de 2020, ou quando fosse possível conforme as autoridades de saúde, e manteve, também, o calendário escolar estabelecido, considerando que este poderia sofrer alterações com o retorno das atividades presenciais. Ela considera que “as disciplinas deverão ter continuidade integral ou parcial com o emprego de estratégias de aprendizagem não presenciais” (UNESP, 2020, p. 38). As atividades remotas seriam creditadas quando os alunos realizassem as atividades e avaliações propostas pelo docente responsável. O conteúdo e a frequência dessas atividades deveriam ser registrados no Sisgrad.

A portaria também alerta para a possibilidade de os alunos não terem acesso à internet no local onde estejam realizando o isolamento social, assim, medidas específicas deverão ser adotadas para atender esses alunos.

Destaca-se que essa portaria aponta que, por se tratar de medidas emergenciais, ela não altera os projetos político-pedagógicos dos cursos.

Essa portaria teve uma nova redação considerando a necessidade de maior especificação: a Portaria UNESP nº. 128, de 23 de abril de 2020. Primeiramente, quanto à duração da suspensão das atividades acadêmicas dos cursos de graduação, antes até 17 de abril de 2020: a partir da nova portaria ficavam suspensas enquanto durar a situação. Outro aspecto que mudou foi que o calendário letivo ia ter que ser reprogramado. A continuidade das atividades de maneira não presencial deveriam ser “objeto de indicação” do docente responsável.

A Portaria nº. 171, de 30 de julho de 2020, altera as Portarias 122 e 128, considerando atualizações como o Plano de Retorno da Educação do Estado de São Paulo, o Decreto estadual nº. 65.056, de 10 de julho de 2020, que estende a quarentena até 30 de julho de 2020, e o Decreto nº. 65.061, que fala da retomada das aulas e atividades presenciais dentro da pandemia.

Antes de falar do apoio ao ensino remoto prestado pelo iNOVAGrad, cabe esclarecer seu papel anterior. O iNOVAGrad é um programa da Pró-reitoria de Graduação da UNESP que tem como objetivo “promover a inovação curricular nos cursos de Graduação da UNESP e a reconceitualização dos ambientes de aprendizagem” (UNESP, 2018), fazendo isso com a introdução de novas metodologias pedagógicas e/ou tecnologias, atualização dos projetos político-pedagógicos, integração das disciplinas, articulação entre salas de aula, laboratórios e bibliotecas, integração entre cursos e unidades da UNESP e redução da retenção e evasão nos cursos de graduação.

No ano de sua implantação, o iNOVAGrad recebeu 48 projetos, dos quais 22 foram selecionados e financiados. Apesar da intenção de abertura de novos editais, com a pandemia o programa se voltou ao suporte docente nesse período. Assim, foi criada a Formação iNOVAGrad, que oferece um curso de preparação para as tecnologias de apoio ao ensino e conta com suporte em diferentes formatos (reuniões, chat, e-mail, plantão de dúvidas) e material de apoio. Todos esses aspectos ficam disponíveis aos docentes com a flexibilidade de retornar e retomar o que for necessário, sendo um trajeto didático flexível e contínuo. A formação é realizada em parceria com a empresa Nuvem Mestra, e compreende a aprendizagem das ferramentas G Suite, conjunto de serviços Google que, em 2022, irá migrar para o Google Workspace e deixará de ser gratuito²³; instituições educacionais qualificadas que já eram clientes gratuitos podem continuar usufruindo dos serviços sem custos, fazendo a migração para o Google Workspace for Education Fundamentals²⁴.

No site do iNOVAGrad, a parte de Material de Apoio às Aulas inclui as seguintes páginas: bases de dados, bibliotecas digitais e repositórios, laboratórios digitais, livros e e-books, metodologias, periódicos e plataformas públicas de recursos didáticos. Na página de metodologias apenas duas são contempladas: o método Trezentos, aplicado inicialmente à disciplina de Cálculo 1, com a intenção de reduzir a evasão e que agora alcança outros cursos e também desenvolve o aspecto humano dos alunos, e a metodologia Sala de Aula Invertida.

Também há conteúdo elaborado pelo Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3) da universidade. O IEP3, por sua vez, apresenta em seu site uma aba de Tecnologias Digitais de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, na qual disponibiliza vídeos e outros materiais de orientação.

²³ Fazer upgrade da edição gratuita legada do G Suite. Disponível em: <https://support.google.com/a/answer/60217?hl=pt-BR>. Acesso em: 22 fev. 2022.

²⁴ Edição gratuita legada do G Suite. Disponível em: <https://support.google.com/a/answer/2855120>. Acesso em: 22 fev. 2022.

A página de Oficinas e Plantões do iNOVAGrad foi atualizada pela última vez em outubro de 2020, com as últimas atividades ocorrendo em novembro, o que não indica, necessariamente, a interrupção dos serviços, uma vez que a comunicação interna com a comunidade universitária é uma possibilidade.

A UNESP Aberta, portal da universidade que disponibiliza conteúdos livres e gratuitos, percebeu um aumento no acesso de 1.800%, passando de uma média de 2 mil usuários por dia para 30 mil²⁵ com o início da quarentena.

4.3 UNICAMP

A UNICAMP oferece curso de Licenciatura em Pedagogia integral (duração de 8 semestres, ou seja, 4 anos) e noturno (duração de 10 semestres, ou seja, 5 anos), ambos com 45 vagas. Os cursos são ofertados em Campinas.

4.3.1 Faculdade de Educação da UNICAMP

A FE/UNICAMP vem realizando alterações curriculares mínimas desde 2011 por conta das avaliações internas realizadas e dos novos dispositivos legais. Com a Deliberação CEE/SP nº. 154/2017, o projeto apresenta adequações para o que eles chamam de “Catálogo 2019”.

O curso conta com a disciplina “Educação e Tecnologias”, obrigatória e com carga horária total de 90 horas. O projeto apresenta a ementa da disciplina:

Abordagem interdisciplinar, propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Os alunos vivenciarão situações práticas que os levarão a refletir criticamente sobre o uso de tecnologias na educação (FE/UNICAMP, 2019, p. 40).

Uma das informações contidas na lista de ementas das disciplinas obrigatórias é a distribuição da carga horária semanal. Essa distribuição pode ser em horas/aula de atividades teóricas, práticas ou laboratoriais, e pode também contar com horas semanais de atividades

²⁵ Com quarentena, plataforma Unesp Aberta atinge pico de usuários. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35622/com-quarentena-plataforma-unesp-aberta-atinge-pico-de-usuarios>. Acesso em: 04 abr. 2022.

orientadas e de atividades à distância. Nenhuma das disciplinas obrigatórias conta com atividades à distância.

Além de “Educação e Tecnologias”, as seguintes disciplinas utilizam os termos buscados: Comunicação, Educação e Tecnologias; Aprendizagem e Informática na Educação I; Aprendizagem e Informática na Educação II; Educação, Tecnologia e Sociedade; Ambientes Educacionais Virtuais; Seminários sobre Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); Ensinar, Aprender e Avaliar: As TICs nas Salas de Aula. Todas são eletivas. A FE/UNICAMP é a única entre as universidades aqui pesquisadas que utiliza o termo “eletiva” ao invés de “optativa”. O projeto não apresenta as ementas e cargas horárias das disciplinas eletivas.

A ementa da disciplina “Escola e Conhecimento em Ciências Naturais” apresenta uma ocorrência ao indicar a compreensão das relações entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente.

O maior destaque deste projeto está em um dos princípios norteadores da proposta:

Formação teórica sólida, interdisciplinar e articulada, permitindo a compreensão da educação em todas as suas dimensões, de modo a responder às exigências da realidade atual em relação à educação escolar e não escolar e também às necessidades e problemas sociais e às demandas da escola pública. A busca pela formação teórica sólida, neste momento histórico, encaminha para uma formação que demanda um tempo mínimo de 4 anos, como indicam as diretrizes curriculares, e **implica assumir posição contrária às propostas vigentes de aligeiramento e formação à distância** (FE/UNICAMP, 2019, p. 30, grifo nosso).

O primeiro princípio norteador é a “valorização do trabalho pedagógico como base da formação do profissional da educação, independente do campo de atuação futura” (FE/UNICAMP, 2019, p. 30), mas a faculdade é contra a formação a distância de professores.

Outra ocorrência encontrada no projeto é em relação ao meio de divulgação dos TCCs: meios convencionais e virtuais.

4.3.2 UNICAMP em tempos de COVID-19

O Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UNICAMP publicado em 1998 dispõe sobre o regime de exercícios domiciliares reservado aos alunos que mereçam tratamento excepcional (UNICAMP, 1998), que são os mesmos da legislação brasileira e

também incide sobre as alunas grávidas. Embora o regimento tenha sofrido alterações, os elementos principais desse regime se mantêm.

Em 16 de março de 2020, a Unicamp publicou a Resolução GR-024 estabelecendo a suspensão das atividades acadêmicas presenciais e os eventos entre 13 de março e 12 de abril de 2020, mantendo as atividades administrativas (em regime de rodízio e/ou teletrabalho) e as da área da saúde. Ficou determinada a frequência integral dos alunos da graduação, pós-graduação, extensão e dos colégios durante a vigência da resolução. Também foi determinada a substituição das atividades acadêmicas por atividades não presenciais, conforme orientações do docente.

Ainda em 16 de março de 2020, a Resolução GR-025 traz novas orientações e detalhamento sobre a resolução anterior. Uma das novidades é a criação do programa emergencial para disciplina e cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação, que receberia propostas até 23 de março. As coordenações dos cursos também deveriam migrar para “atividades de educação mediada por tecnologia”, levando em conta as especificidades de cada currículo. No artigo 5º, ficam estipulados os apoios que a universidade oferecerá aos docentes nesse momento de transição e no acompanhamento das atividades: disponibilização, pelo portal do (EA)², de vídeos, links, tutoriais, chatbot e outros materiais sobre ensino não-presencial; e organização de forças-tarefas com profissionais da área de TIC, coordenadores de cursos, direção e docentes com experiência com ferramentas virtuais.

O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem – (EA)² – é um órgão da UNICAMP criado em 2010, conforme Resolução GR-013/2010, de 11 de março de 2010, que oferece suporte ao processo de ensino e aprendizagem na universidade, contando com orientações sobre os projetos político-pedagógico e o funcionamento dos cursos, planejamento e estratégias de ensino, novas ferramentas, relacionamento com os alunos e avaliação.

A página de apoio ao ensino digital do (EA)² tem conteúdo relativo ao ensino remoto durante a pandemia: dicas, sugestões e orientações para planejamento de aulas; manuais e tutoriais sobre AVA (Moodle e Google Classroom); tutoriais e palestras sobre aplicativos como o Google Meet, Powerpoint e gravação de videoaulas; como avaliar online, as ferramentas e aspectos teóricos; links para bancos de aulas disponíveis online da UNICAMP, UNESP, USP, UFSCar e UNIVESP; links para laboratórios virtuais e simuladores; gravações de webinars; links para artigos; links para tutoriais e dicas externos; cursos gratuitos; conteúdo sobre direitos autorais; resoluções e comunicados da universidade sobre a pandemia; e experiências docentes.

O Observatório Institucional Unicamp realizou uma pesquisa denominada “A Unicamp e o novo Coronavírus” para saber como a comunidade universitária (docentes, estudantes e funcionários) estava lidando com as mudanças durante a pandemia; os relatórios foram publicados em setembro, e o relatório referente aos docentes, Relatório: Docentes, apresenta os seguintes dados quanto ao (EA)²: 24% dos docentes utilizou e aprovou; 50% indicou que conhecia mas não utilizou; 18% não conhecia; e 2% utilizou e desaprovou (6% não respondeu) (UNICAMP, 2020a). O relatório dos estudantes, Relatório: Estudantes, apontou que somente 3% utilizou e aprovou, enquanto 21% conhecia, mas não utilizou, e 72% não conhecia esse serviço (UNICAMP, 2020b).

Além do (EA)², a UNICAMP conta com o Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GGTE), que surgiu com outra designação. A Resolução GR-016, de 31 de março de 2008, dispõe sobre a criação do Grupo Gestor de Educação a Distância (GGEAD), subordinado ao Gabinete do Reitor, com os seguintes objetivos:

- I – propiciar, apoiar, articular e promover ações institucionais relacionadas ao desenvolvimento da Educação a Distância, nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão da Unicamp;
- II – atuar, como interlocutor da Unicamp, junto a outras instituições, identificando oportunidades de parcerias que incentivem a implantação de cursos a distância e contribuam para a definição de políticas públicas para o setor (UNICAMP, 2009, s/p).

Essa resolução foi revogada pela Resolução GR-034, de 24 de setembro de 2009, que cria o atual GGTE, agora subordinado às Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação da UNICAMP, mantendo os objetivos. Segundo o Relatório: Docentes, 25% dos docentes utilizaram e aprovaram os serviços do GGTE, 39% conhecia, mas não utilizou, 26% não conhecia e 3% utilizou e desaprovou (7% não respondeu). O Relatório: Estudantes aponta que 9% dos estudantes utilizaram e aprovaram os serviços do GGTE, 26% conhecia, mas não utilizou, 60% não conhecia e 1% utilizou e desaprovou (4% não respondeu).

Em 24 de março de 2020, com a Resolução GR-035, além de manter a suspensão das atividades presenciais, fica recomendado que as disciplinas tenham continuidade, em sua totalidade ou parcialmente, com o uso de “estratégias de aprendizagem não presenciais”. Os docentes que assim preferirem deveriam iniciar as atividades até 15 de abril de 2020. A resolução também deixa como facultativo o cancelamento de disciplinas e turmas do primeiro semestre daquele ano caso não houvesse possibilidade de realização das atividades, para tanto, o cancelamento com justificativa deveria ser feito até o dia 6 de abril. Além do

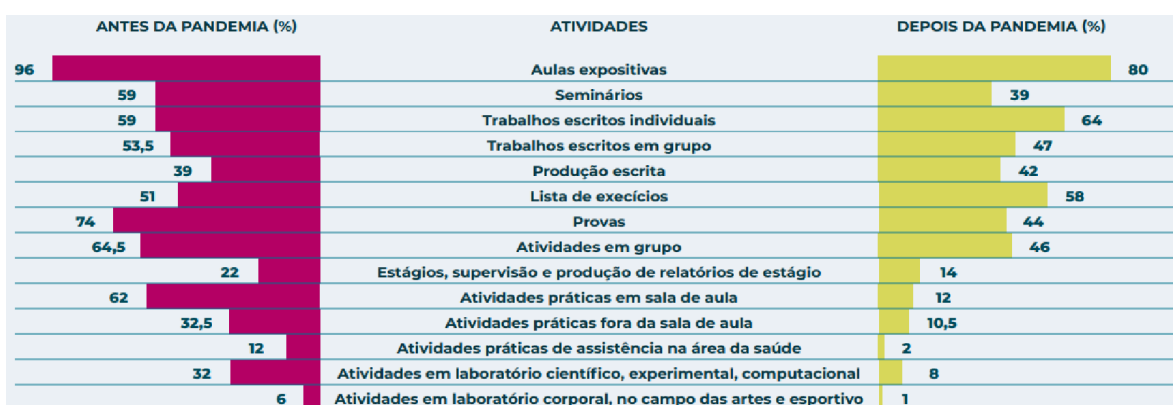
cancelamento, até essa data também seria possível criar disciplinas para compensar a formação de discentes afetados pelos cancelamentos.

O período de suspensão das atividades presenciais foi sendo prorrogado conforme o cenário estadual e nacional até que, em 29 de junho de 2020, com a Resolução GR-072/2020, as atividades ficaram suspensas por tempo indeterminado.

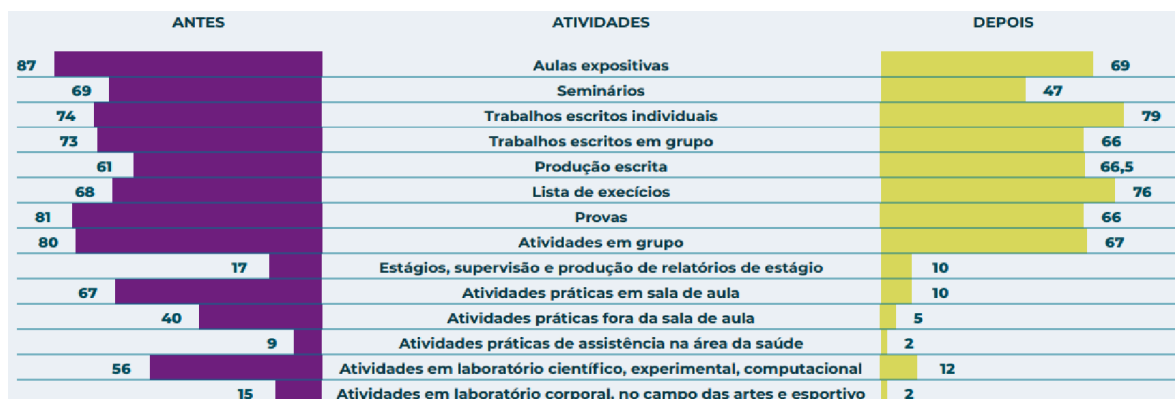
Dois grupos de trabalho foram criados pela universidade para auxiliar no ensino e aprendizagem durante a pandemia. A Portaria GR nº. 65, de 13 de julho de 2020, designou um grupo de trabalho dedicado a desenvolver o Programa Sala Virtual da UNICAMP, um repositório digital com aulas virtuais e outros materiais de disciplinas da UNICAMP. A Portaria GR nº. 67, de 15 de julho de 2020, designou um grupo de trabalho voltado a um programa de formação docente para qualificar o ensino e aprendizagem remotos na universidade.

Segundo o Relatório: Docentes, algumas disciplinas tiveram que ser canceladas tanto na graduação quanto na pós-graduação, o que havia sido considerado pela Resolução GR-035/2020. Além do cancelamento, com o ensino remoto as atividades realizadas em aula também sofreram modificações. A Figura 6 apresenta essas mudanças conforme os docentes, e a Figura 7 conforme os estudantes.

Figura 6: Mudanças nas atividades devido à pandemia, segundo docentes.



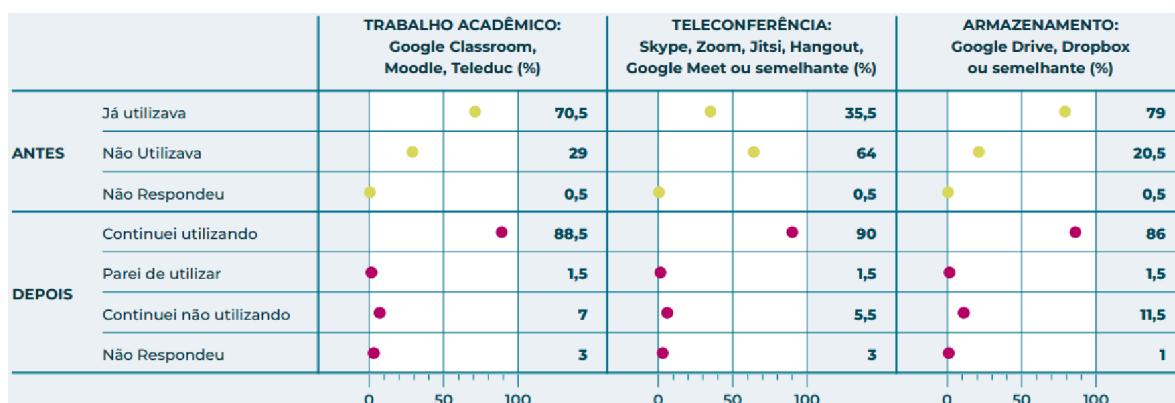
Fonte: Unicamp, 2020a.

Figura 7: Mudanças nas atividades devido à pandemia, segundo estudantes.

Fonte: Unicamp, 2020b.

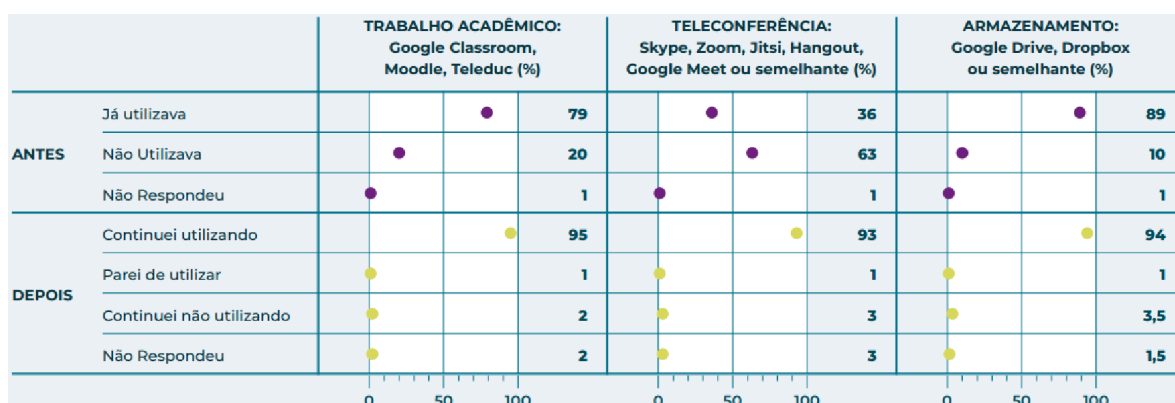
Como era de se esperar, houve diminuição em todas as atividades práticas dentro e fora de sala de aula, como estágios, práticas laboratoriais e atividades artísticas e esportivas. Dinâmicas expositivas também apresentaram diminuição, assim como as aulas nesse modelo e os seminários. Trabalhos escritos em grupo e atividades em grupo, no geral, diminuíram ao mesmo tempo em que atividades individuais (como trabalhos escritos, produções escritas e lista de exercícios) aumentaram. Por sua vez, as provas diminuíram com a pandemia. A pesquisa também aponta que 92% dos docentes concordam que teve que “mudar as propostas de ensino, de pesquisa, de extensão e de dinâmica de trabalho/estudo” (UNICAMP, 2020a, p. 50).

Quanto às ferramentas digitais utilizadas, os dados mostram que docentes e alunos já utilizavam as ferramentas de armazenamento e as de trabalho acadêmico. A pesquisa chamou de ferramentas de trabalho acadêmico o Google Classroom, Moodle e o Teleduc que, na literatura, também podem ser chamadas de plataformas, AVA ou SGA. As ferramentas de teleconferência não eram muito utilizadas e passaram a ser usadas com intensidade. A Figura 8 apresenta as ferramentas digitais utilizadas, segundo os docentes.

Figura 8: Ambientes Virtuais de Aprendizagem, segundo docentes.

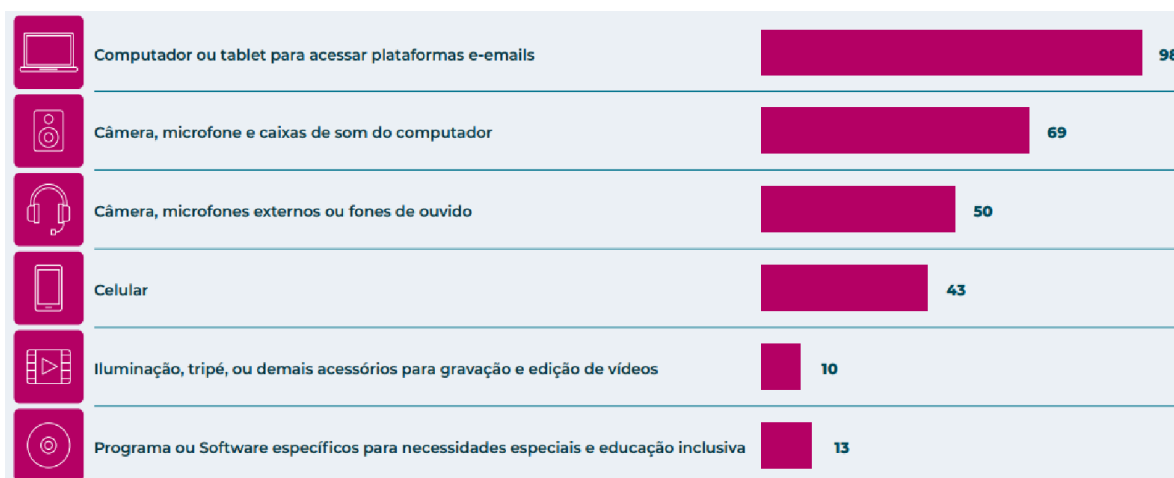
Fonte: Unicamp, 2020a.

Sem variações significativas, a Figura 9 apresenta as ferramentas digitais utilizadas segundo os estudantes, antes e depois da pandemia. A maior diferença diz respeito à porcentagem que já utilizava e continuou utilizando, que é um pouco maior que a porcentagem de professores; assim, pode-se afirmar que as ferramentas digitais são mais populares entre o corpo discente.

Figura 9: Ambientes Virtuais de Aprendizagem segundo estudantes.

Fonte: Unicamp, 2020b.

Os recursos utilizados por professores são apresentados na Figura 10.

Figura 10: Recursos para o ensino remoto.

Fonte: Unicamp, 2020a.

Pesquisas que envolvem tecnologias de informação e comunicação costumam colocar computadores separadamente de *tablets* e celulares, pois esses são dispositivos móveis e menores, o que dificulta atividades como a leitura e, sem um teclado acoplado, a digitação. Além disso, sites e aplicativos são, comumente, otimizados para certos navegadores e sistemas operacionais, e podem apresentar diferenças em sua interface e usabilidade em diferentes dispositivos e tamanhos de tela. O termo computador também pode se referir a um computador de mesa ou a um notebook, ambos com diferentes capacidades e possibilidades de acesso à rede.

Quanto aos alunos, a pesquisa perguntou se houve necessidade de providenciar recursos, e quais foram eles, para se adaptar ao ensino remoto:

Apenas 46% dos estudantes não precisaram providenciar nenhum recurso. Dos que precisaram, a maior porcentagem, 23% precisou de apoio psicológico, seguidos de 21% que precisaram providenciar computador para acessar as plataformas. As duas menores taxas, 17% e 16% são da necessidade de buscar acesso à internet e ajuda para cuidados de familiares. Por fim, 9% precisou de ajuda para acessar o material didático (UNICAMP, 2020b, p. 18).

A comunicação entre docentes e estudantes se manteve, principalmente, através do e-mail: 97% dos docentes e dos estudantes informaram que continuaram a utilizar essa ferramenta. Houve um aumento considerado pequeno na utilização de ferramentas pessoais como Whatsapp e Telegram, e as redes sociais como Facebook e Instagram continuaram com a menor porcentagem de utilização.

Anteriormente à pandemia, na graduação, somente 10% das disciplinas seriam realizadas completamente a distância, e 58% das disciplinas não tinham nenhuma parte da carga horária a distância. Na pós-graduação, esses números são de 7,5% e 43%, respectivamente. Conforme apresentado anteriormente, as disciplinas do curso de graduação em Pedagogia da UNICAMP, como informado no projeto político-pedagógico do curso, não contam com carga horária a distância.

Outro dado do relatório é que os docentes consideram que nem todo o conteúdo pôde ser realizado de maneira não presencial. Quanto aos desafios da adaptação das atividades, a pesquisa considerou os seguintes aspectos tecnológicos: disponibilidade de equipamentos, disponibilidade de acesso à internet, domínio pessoal do uso das tecnologias digitais e domínio do uso das tecnologias digitais pelos discentes. Em todos esses aspectos, pelo menos 10% dos docentes indicaram ter tido dificuldades.

Os aspectos pedagógicos desafiadores considerados foram: atividades e dinâmica das aulas, métodos para avaliação, adaptação de metodologias como estágios ou atividades práticas e novo planejamento das disciplinas e preparação de aula. Em todos esses aspectos, mais de 34% dos docentes indicaram ter tido dificuldades. Nota-se a dificuldade em manter as provas como método avaliativo, até porque as figuras 6 e 7, mais acima, apresentam uma diminuição das provas com a pandemia.

Os docentes também indicaram que encontraram dificuldades nos seguintes aspectos: excesso de disciplinas, acesso às plataformas remotas, número de estudantes na turma, manter interações com estudantes e espaço apropriado para realizar as atividades. Quanto ao trabalho em casa, também se destacam as interrupções domésticas, que atrapalham o andamento do trabalho, a dificuldade em se manter disciplinado, o desafio de conciliar as tarefas domésticas e familiares e o estresse de trabalhar em casa. O tempo para preparar as atividades remotas também é um empecilho. 84% dos docentes indicaram que houve aumento na carga de trabalho.

Outras questões que o relatório levantou foram em relação aos alunos. Quando perguntados se os alunos ficam mais confortáveis no ensino remoto, 32% dos docentes responderam que discordam muito. No que se refere à apreensão do conteúdo durante o período de isolamento, em alunos de graduação, 46,5% dos docentes indicaram que foi pior ou muito pior. Em alunos de pós-graduação, 18% dos docentes indicaram que foi pior ou muito pior, no entanto, 51% não respondeu, não soube dizer ou indicou que não se aplica.

Destacam-se os seguintes desafios do ensino remoto apontados: 82% dos docentes indicaram a ausência do convívio presencial entre professores e estudantes, 74% indicou as

avaliações remotas, 46% apontou a lacuna na formação docente quanto ao uso de TIC e ambientes e ferramentas virtuais, e 21% indicou o desafio de implementar o projeto político pedagógico do curso.

Quanto à avaliação do ensino remoto, 51% dos docentes indicaram que seu desempenho piorou e apenas 16% dos professores indicaram que melhorou; 47% indicou que o andamento das atividades piorou e 19% apontou que melhorou.

Apesar dos desafios e limitações apontados, a maioria (60%) dos docentes concorda que as estratégias do ensino remoto utilizadas nesse período podem contribuir com o ensino presencial. Esse número é mais discreto entre os alunos: 44% deles concordam com essa afirmativa.

4.4 USP

A USP oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia em Ribeirão Preto e na cidade de São Paulo. O projeto da USP de Ribeirão Preto foi o único em formato Documento do Microsoft Word 97-2003 (.doc), o que impossibilitou a visualização do documento de maneira *online* na janela do navegador – ao clicar no nome do arquivo, o download foi inicializado. Todos os outros projetos estavam em Portable Document Format (.pdf), e havia possibilidade de visualizar o documento no navegador sem a necessidade de download.

4.4.1 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

O projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFCL/USP sofreu mudanças significativas em 2005, 2007 e 2010. A partir de então, vem sofrendo “pequenas alterações”, que é uma expressão “própria da USP para as alterações que ocorrem anualmente” (FFCL/USP, 2021, p. 7). O projeto mais atual é de 2021.

No objetivo geral do curso, consta a formação de profissionais para atuar, também, na “na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional” (FFCL/USP, 2021, p.7), o que está de acordo com os dispositivos do CNE. Esse trecho se repete quando o projeto indica as possíveis atuações do pedagogo.

Uma ocorrência foi encontrada nos objetivos dos estágios; o objetivo três de cinco é:

Observar, participar, problematizar e questionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do curso e das inovações tecnológicas, políticas, sociais e econômicas a que estão sujeitas (FFCL/USP, 2021, p. 30).

A seguir, o tópico sete, intitulado “Conhecimentos e Saberes Relacionados à Atuação do Pedagogo”, indica que o profissional formado pela faculdade deve estar capacitado a “utilizar as modernas tecnologias educacionais, entendidas como um corpo de conhecimento científico que possibilita novas práticas de ensino” (FFCL/USP, 2021, p. 37). Ainda nesse tópico, entre um dos dezessete conhecimentos elencados para a formação do Pedagogo está a “capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas” (FFCL/USP, 2021, p. 37).

Ao apresentar o núcleo de estudos básicos, o projeto agrupa as disciplinas por eixos temáticos, sendo um dos títulos “Teorias pedagógicas em articulação às metodologias, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino”. No núcleo de estudos básicos não foram encontradas disciplinas cujo título tivesse ocorrências dos termos pesquisados. Ressalta-se que isso não significa que a disciplina não aborde temáticas relativas à educação e tecnologia ou à educação mediada por tecnologias, pois isso pode estar presente na ementa ou no conteúdo programático, elementos ausentes no projeto.

No núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos foram encontradas as seguintes disciplinas optativas: Informática Instrumental (carga horária total de 30 horas); Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (carga horária total de 30 horas); e Educação a Distância: Fundamentos e Políticas (carga horária total de 60 horas).

Mais à frente no projeto é explicado que essas disciplinas, em específico, abordam o inciso das deliberações CEE/SP nº. 126/2014 e CEE/SP nº. 154/2017, que compreende o uso de TIC enquanto “recurso pedagógico e para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional” (CEE/SP, 2017, p. 9) na formação docente.

Outra ocorrência diz respeito a cursos de informática, que são considerados cursos extracurriculares no âmbito das atividades teórico-práticas de aprofundamento.

Como o projeto é de 2021, foram pesquisados os termos relativos à educação no tempo de pandemia, mas não foram encontradas ocorrências.

4.4.2 Faculdade de Educação de São Paulo

O PPP do curso de Pedagogia da FE/USP é o mais atual entre os analisados, elaborado em 2022. Inclusive, desde 2018, quando esta pesquisa foi iniciada, notou-se que a FE/USP publica um projeto a cada ano. Para este trabalho, interessa apenas o projeto mais atual.

Ao realizar um histórico sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, localizando o curso da FE/USP, são elencadas as modificações mais significativas no projeto político-pedagógico até chegar às mudanças feitas para o ano letivo de 2017.

Para 2017, então, as principais mudanças foram: maior articulação teoria-prática, estabelecendo o mesmo docente para o estágio e para as disciplinas teóricas mais próximas, e criando novas disciplinas que realizam essa articulação; criação de uma disciplina sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, em cumprimento da Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008; a última mudança diz respeito aos Estudos Independentes e aos Estágios, com a alteração nas formas de registro das atividades para serem menos burocráticas e a diminuição da carga horária das Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA) – denominadas de Estudos Independentes na FE/USP – de 480 horas para 200 horas.

Não há indicações da(s) especificidade(s) do projeto de 2022. É possível que, assim como o projeto da FFCL/USP, alterações pequenas tenham sido realizadas a cada ano desde 2017, mas que não são significativas o suficiente para ter destaque.

O projeto indica, nos objetivos do curso e na atuação do pedagogo, a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional” (FE/USP, 2022, p. 12), o que consta nas disposições do CNE.

As seguintes disciplinas apresentam ocorrências dos termos pesquisados: Conhecimento e Mercadoria: um estudo sobre os processos de mercantilização, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura; Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas; Ensino a distância; e Introdução ao Letramento Midiático e Informacional. Todas são optativas eletivas, de oferta livre e de maneira interdepartamental. A carga horária de cada disciplina optativa é de 60 horas.

Quanto às ocorrências encontradas em relação à infraestrutura do curso, o curso conta com a Sala Pró-Aluno (Sala de Alunos do Projeto de Apoio Computacional ao Ensino de Graduação), a encargo do Life (Laboratório de Informática), e o Liet (Laboratório Integrado de Educação e Tecnologia).

O último tópico do projeto é sobre o Grupo de Apoio às Estratégias Digitais (Gaed), e o conteúdo é o seguinte:

Foi constituído de 2020, em plena crise sanitária decorrente da pandemia de Sars-Cov-2, devido ao imperativo de adoção do ensino remoto emergencial (ERE) e do trabalho on-line. Tem como principal objetivo auxiliar a comunidade feuspiana (docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) na produção de soluções didáticas para o desenvolvimento de suas atividades na graduação e pós-graduação (USP, 2022, p. 48).

Além disso, o texto também divulga a página web do grupo²⁶. A pandemia de Covid-19 e, conseqüentemente, a educação nesse período foram citados somente neste tópico do projeto.

4.4.3 USP em tempos de COVID-19

Em 11 de março de 2020, o Jornal da USP informou a criação do Comitê Permanente USP Covid-19²⁷, para acompanhamento da presença do vírus na comunidade universitária e atualizações conforme orientações da autoridade sanitária. Na época da notícia, havia um caso confirmado na universidade, de um aluno no campus de São Paulo cuja parceira havia retornado da Itália. As aulas no Departamento de Geografia foram suspensas nesse dia por conta de uma decisão unilateral.

Conforme o Comunicado CRUESP nº. 3, de 13 de março de 2020, as aulas na USP estariam suspensas a partir de 17 de março do mesmo ano.

A USP publicou a Resolução nº. 7945, de 27 de março de 2020, que autoriza o uso excepcional de videoconferência pelos órgãos colegiados da universidade, inclusive para realização de votações, durante o período de três meses, o que foi atualizado pela Resolução nº. 7956, de 08 de junho de 2020, para enquanto as autoridades sanitárias e o Grupo de Trabalho GT-USP COVID-19 recomendarem a suspensão de atividades presenciais.

Em 6 de abril de 2020, com a Portaria GR nº. 7633, foi instituído o Programa USP Vida, com o intuito de arrecadar recursos para ações de enfrentamento à crise da COVID-19. O programa tem parceria com a Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP) e direciona os recursos principalmente para o desenvolvimento de vacinas, medicamentos, equipamentos para tratamento e segurança, testes e diagnósticos.

²⁶ Grupo de Apoio às Estratégias Digitais. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/comissao-de-equidade/grupo-de-apoio-as-estrategias-digitais>. Acesso em: 09 mar. 2022.

²⁷ CRUZ, Adriana. USP cria comitê permanente para monitorar coronavírus nos campi. Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=306658>. Acesso em: 28 mar. 2022.

A Resolução do Conselho de Graduação (CoG) nº. 7949, de 27 de abril de 2020, autoriza que aulas, avaliações e outras atividades presenciais de graduação fossem substituídas por “equivalentes” que façam uso de TIC, salvo aulas e atividades práticas que deveriam se manter suspensas e serem repostas quando possível. Os bolsistas do Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG) também ficaram autorizados a participar das atividades com TIC, repondo as aulas e atividades práticas posteriormente. Para o ano letivo de 2021, a USP manteve as atividades mediadas por tecnologias, conforme estipulado pela Resolução CoG nº. 8076, de 15 de abril de 2021.

Com a Portaria GR 288, de 26 de maio de 2020, foi designado o Grupo de Trabalho Plano de Readequação para o Ano Acadêmico (GT PRAA). O primeiro documento publicado pelo GT propõe o novo calendário acadêmico para 2020 e reforça a importância de dar continuidade às atividades remotas, exceto as atividades essenciais – em junho, a USP fixou um novo calendário para o ano letivo de 2020, com a Resolução CoG nº. 7962, de 23 de junho de 2020.

Tendo como premissa fundamental a “proteção e preservação da saúde e da vida”, o documento lista as atividades a continuarem suspensas, como viagens nacionais e internacionais, e os ambientes a permanecerem fechados para evitar aglomerações, como restaurantes, bibliotecas e auditórios. O GT também é responsável pelo Plano USP para o retorno gradual das atividades presenciais, publicado em 18 de agosto de 2020, com constantes atualizações desde então:

O Plano USP é uma estratégia para a viabilização progressiva das atividades acadêmicas e administrativas presenciais em todos os campi da Universidade de São Paulo durante o período em que o Estado de São Paulo se encontrar em situação de pandemia associada ao novo coronavírus. O Plano é constituído de cinco fases, é regionalizado, progressivo e guarda parcial correspondência com o Plano SP do Governo do Estado de São Paulo (GT-PRAA/USP, 2020, p. 4).

As fases do Plano USP também são cinco como o Plano São Paulo, porém, a Fase A da USP corresponde às Fases 1 e 2 do Plano São Paulo, e a Fase E da USP não tem correspondência com o Plano São Paulo, por ser uma a mais criada pela universidade para contemplar o início de 2021. Somente nessa fase E que as aulas teóricas de graduação e pós-graduação seriam retomadas presencialmente, nas outras fases, essas aulas seriam somente remotas. No momento da publicação do plano, o retorno era facultativo e ficava a critério do dirigente. Os protocolos de higienização das mãos, distanciamento social, limpeza

dos ambientes, uso de máscara e automonitoramento da saúde foram recomendados à comunidade universitária.

A Resolução nº. 8030, de 15 de outubro de 2020, estabelece, no âmbito da pós-graduação, um programa de monitoria para auxiliar docentes e alunos com as ferramentas *online* durante a oferta de disciplinas online. Os alunos monitores, selecionados na pós-graduação, receberiam um auxílio financeiro de R\$1.200,00 mensais.

As responsabilidades dos alunos monitores foram:

- I – orientar docentes e alunos sobre o uso de ferramentas de educação online;
- II – prestar atendimento em plantões de dúvidas sobre o uso de ferramentas de educação online;
- III – preparar tutoriais sobre o uso de ferramentas de educação online;
- IV – outras atividades relacionadas ao programa (USP, 2020, s/p).

Um aspecto considerado pela USP foi a matrícula de alunos concluintes do ensino médio no ano letivo de 2020, ainda que sua conclusão seja no ano-calendário de 2021, por conta das reorganizações do calendário escolar realizadas durante a pandemia.

Em 12 de agosto de 2021, a USP publicou a Portaria GR nº. 7670, sobre o retorno das atividades presenciais na universidade. Um dos aspectos considerados para tal documento foi a exaustão da comunidade universitária (discente, docentes e servidores) quanto às atividades remotas. A universidade também considerou prejudicial que os alunos estivessem afastados dos campi por tanto tempo – principalmente aqueles que necessitam de apoio institucional – pois a formação fica descaracterizada e incompleta com a ausência de espaços de pesquisa e atividades práticas. Do mesmo modo, a pós-graduação foi afetada negativamente com a redução de atividades em laboratórios e em campo e o atraso nas pesquisas, com exceção daquelas que lidam com o combate à pandemia.

Considerando o andamento da vacinação, a portaria indica a retomada das atividades presenciais da Educação Básica na universidade, até porque elas seguem os regulamentos do Conselho Estadual de Educação. Quanto à graduação, os discentes imunizados deveriam retornar dia quatro de outubro; a portaria considera imunizado quem tomou, há pelo menos catorze dias, a segunda dose ou dose única, conforme o caso. Os docentes e servidores imunizados deveriam retornar em 23 de agosto.

Essa portaria ainda estabelece que as atividades práticas sejam priorizadas e, possivelmente repetidas para incluir alunos que seriam imunizados posteriormente. As atividades teóricas poderiam continuar remotas ou mistas, com parte dos alunos

presencialmente e a outra parte de maneira remota. Ambos os parágrafos foram revogados em 23 de dezembro, pela Portaria GR nº. 7687/2021.

Apesar do avanço da imunização, a disseminação da variante Ômicron do SARS-CoV-2 levou à flexibilização, em fevereiro de 2022, de atividades presenciais tanto acadêmicas, que poderiam ser não presenciais, quanto de trabalho dos servidores, que poderia ser realizado de maneira híbrida – presencial e remota. Isso conforme os dirigentes julgassem necessário.

4.5 Discussão

Nenhum dos projetos analisados é o primeiro projeto do curso das unidades: esses documentos passaram por uma ou mais atualizações até chegar ao projeto atual, que foi analisado; além disso, todos os projetos indicam a motivação por trás das mudanças: as discussões internas e as demandas externas.

Em relação às demandas externas, as versões dos projetos analisadas foram modificadas para atender a mudanças fundamentais na legislação que rege os cursos de graduação, especificamente, o de Licenciatura em Pedagogia, em âmbito nacional, com a legislação brasileira e o CNE, e em âmbito estadual, com o CEE.

Os projetos das unidades da USP têm atualização constante devido às alterações anuais, caracterizadas como pequenas pela instituição. Os outros projetos não têm a mesma frequência de modificação e publicação.

Além das avaliações internas citadas em alguns projetos, as demandas previstas pelo CNE e CEE motivaram a atualização do projeto de vários cursos, principalmente no que diz respeito à matriz curricular e conteúdo programático. Em adição aos conselhos de educação, a legislação brasileira estabeleceu novas exigências para a formação de professores. Da base legal que credencia, autoriza e orienta o funcionamento das instituições e seus cursos, serão destacados os documentos a seguir.

A Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, embora citada em vários projetos, não foi apontada como motivo das mudanças mais atuais dos documentos, mas é a base na qual todos se apoiam. Como apontado anteriormente, a LDB aborda a educação a distância e a tecnologia na educação em diversos momentos.

A Deliberação CEE nº. 111/2012, e a Deliberação CEE nº. 126/2014, que estabeleceu nova redação para a deliberação anterior, levou a adequações por parte da FCLAr/UNESP no

que diz respeito às horas de estágio. Essas deliberações também foram citadas pela FC/UNESP e pelo IB/UNESP. O IBILCE/UNESP cita essas duas deliberações em um documento de adequação do projeto.

A Deliberação CEE nº. 126/2014 estabeleceu que as TIC deveriam ser usadas como recurso pedagógico e ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação. Esse aspecto foi mantido na Deliberação CEE nº. 154/2017. Esse tópico é especificamente citado pelo projeto da FCT/UNESP, FFCL/USP e da FE/USP.

O projeto do IB/UNESP inclui o Parecer CNE/CP nº. 9/2001 quando este fala que TIC podem ser usadas para promover o contato com a prática profissional docente. Esse aspecto é contemplado pela Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que mantém a possibilidade de que TIC (como o computador e vídeo) podem ser usadas para promover a observação e aproximação com a prática profissional durante a formação. Isso é citado diretamente pela FCT/UNESP.

A Resolução CNE/CP nº. 1/2006 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia e levou a modificações na FC/UNESP. Essa resolução também é citada no projeto da FFC/UNESP, que destaca que o egresso em Pedagogia deve ter domínio das TIC adequadas à aprendizagem, assim como relacionar meios de comunicação na educação.

A Resolução CNE/CP nº. 2/ 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada e também reconhece que a educação a distância é uma das áreas de atuação do profissional do magistério, é citada no projeto da FFC/UNESP. Além disso, a resolução também fala que o domínio e manejo de tecnologias e inovações fazem parte do exercício da docência: essa parte é citada diretamente pela FCT/UNESP. Embora não faça uma citação direta da resolução, o projeto da FFCL/USP afirma que o egresso deve ser capaz de utilizar as tecnologias na educação.

Até aqui, destacaram-se as bases legais que fazem referência às tecnologias de informação e comunicação enquanto ferramentas pedagógicas para uso dos futuros professores e enquanto ferramentas pessoais, de pesquisa e de apoio para a aprendizagem dos professores em formação. Além deste significado, a Resolução CNE/CP nº. 2/2015 apresenta o termo tecnológico em referência ao tipo de conhecimento.

Essa resolução indica a responsabilidade da “produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional” do profissional do magistério; isso é citado nos projetos das seguintes unidades: FCT/UNESP, FFCL/USP e FE/USP. A FFC/UNESP também aborda essa responsabilidade, mas faz referência ao Parecer CNE/CP nº. 5/2005. O documento de

proposta de adequação curricular do curso de Pedagogia do IBILCE/UNESP indica essa resolução como motivadora das modificações.

Esses elementos legais em comum encontrados nos projetos são elencados no Apêndice B, por serem considerados relevantes em mais de um documento e porque, no âmbito da pesquisa, compreendem aspectos relativos às tecnologias na educação.

Todos os projetos analisados reconhecem a influência da tecnologia na vida contemporânea, seja no decorrer do texto ou com a oferta de disciplina que trata dessa temática, ainda que essa disciplina atenda também uma exigência legal. Mídia e tecnologia serão articuladas aqui por aparecerem nos projetos no nome de disciplinas e em trechos textuais que abordam os dois conceitos. Os elementos em comum encontrados nos projetos foram agrupados tematicamente e apresentados em forma de quadro no Apêndice C, para melhor visualização dos dados.

O projeto da FC/UNESP tem três parágrafos que discorrem sobre os desdobramentos do avanço tecnológico e das mídias. As mudanças advindas da “revolução tecnológica”, do desenvolvimento da informática e da permeabilidade midiática chegam ao universo escolar. Fica explícita a atenção que o projeto desta unidade da UNESP tem em relação a esse fenômeno, pois também indica a “ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação” (FC/UNESP, 2015, p. 5) como uma característica de seu curso de Pedagogia.

Outro ponto levantado pela FC/UNESP é a influência da mídia na democracia, ou melhor, como é colocado no texto, a falácia da participação democrática influenciada pela mídia através de inúmeros mecanismos. O projeto da FCLAr/UNESP indica o papel atual da escola em contribuir para a inclusão de crianças e jovens no “desenvolvimento tecnológico” e, no mesmo parágrafo, é colocada a participação na vida democrática e cidadã enquanto outro aspecto propiciado pela escola. Encerra-se esse parágrafo ressaltando a necessidade da formação docente de qualidade. Similarmente, o projeto da FCT/UNESP cita a importância de compreender as informações midiáticas para a atuação completa do ser humano na sociedade, e daí a importância, também, dos educadores terem esse conhecimento.

Embora somente o projeto da FC/UNESP faça relação direta entre mídia e democracia, a participação democrática e o avanço tecnológico estão conectados nos três projetos citados no parágrafo acima. Em termos textuais, esses elementos estão próximos e, em relação à argumentação, percebe-se a associação entre as práticas políticas e as tecnológicas. Longe de ser uma simples causalidade em qualquer que seja a direção (seja que movimentos políticos permitam o avanço tecnológico ou que o avanço tecnológico determina os movimentos políticos), a relação entre essas duas esferas da vida contemporânea pode

revelar as facetas que os interesses e atores assumem para encaminhar o percurso político social.

As redes sociais são significativas na atualidade e as mensagens e mobilizações nesses ambientes virtuais têm consequências até nocivas para a vida em sociedade²⁸. Como citado em seção anterior, ações nas redes sociais foram necessárias durante a pandemia com o intuito de verificar a autenticidade das informações veiculadas, com destaque para aquelas referentes à vacinação. Essa situação ilustra claramente a influência que as tecnologias de informação e comunicação têm na tomada de decisões individuais e coletivas que contribuem, ou não, para o bem-estar e segurança da comunidade.

Ainda que com menos peso que a alfabetização, o letramento midiático e os conhecimentos digitais são instrumentos que permitem a atuação consciente e crítica na vida social, política, cultural e econômica, o que pôde ser verificado em destaque nesses projetos, posto que a escola, enquanto instituição promotora da inserção em sociedade, tem responsabilidade de abordar os conhecimentos e ferramentas necessárias para tanto, o que inclui as tecnologias de informação e comunicação, e agrava ainda mais o anacronismo do qual a escola e a educação vem sendo criticadas.

Para tanto, preparar os professores para abordar esses conteúdos e promover vivências, tanto democráticas quanto tecnológicas, foi um dos aspectos encontrados nos projetos.

Tratando sobre as tecnologias agora enquanto ferramenta pedagógica, ao apresentar o estágio supervisionado, o projeto da FFCL/USP indica, em um dos objetivos, a consideração das inovações tecnológicas que influenciam a prática pedagógica que os alunos irão observar e refletir a respeito.

O projeto da FCT/UNESP também aborda a presença das tecnologias de informação e comunicação na escola. Na disciplina de Didática, ao abordar o manejo da sala de aula, um dos tópicos é, precisamente, recursos digitais. Na disciplina de Tópicos especiais de educação II, uma das sugestões para realizar o projeto integrador é “tecnologias da escola”. Essa expressão não apareceu em outros projetos e tampouco foi incluída na fundamentação teórica. O material consultado comumente se refere às tecnologias na educação ou tecnologias aplicadas na escola: ‘tecnologias da escola’ parece compreender aquelas criadas nesse ambiente.

²⁸ Cabe esclarecer que existem fatores positivos advindos das redes sociais em relação a compartilhamento de informações, criação e divulgação artística, estabelecimento de relacionamentos interpessoais, mobilização política, desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e entretenimento.

Ainda nesse projeto, é indicada a problematização desse tema quando a disciplina de História da Educação II aborda, como um item do conteúdo programático, o deslocamento do foco do ensino e da aprendizagem para as tecnologias móveis ao invés de manter professores e alunos no centro desse processo. Essa é uma grande crítica na área: atribuir importância exacerbada a objetos técnicos, desvalorizando os aspectos humanos. Aqui, pode-se inferir a inversão entre objeto e sujeito gerada na modernidade, ou seja, ao invés da técnica estar a serviço da humanidade, a humanidade fica submetida à técnica.

Todos os cursos de Pedagogia investigados possuem, pelo menos, uma disciplina que aborda diretamente a temática das tecnologias e educação.

O CNE exige que o domínio sobre as tecnologias de informação e comunicação utilizadas na educação seja uma das aptidões do egresso em Licenciatura em Pedagogia. O CEE reafirma essa necessidade e compreende que o uso de TIC durante a formação docente contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma, os projetos incluem as exigências dos conselhos de educação para a própria aprovação e funcionamento do curso.

É claro que as demandas externas são articuladas com os elementos internos da instituição, especificamente, as particularidades do corpo docente, interesses discentes e avaliações internas. Dessa forma, os cursos apresentaram uma variedade na quantidade de disciplinas e em suas nomenclaturas.

Os seguintes projetos apresentaram apenas uma disciplina sobre o tema: FC/UNESP (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na prática pedagógica, com carga horária total de 60 horas), FFC/UNESP (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, 75 horas) e FCT/UNESP (Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação, 45 horas). Todas essas disciplinas são obrigatórias e, assim, os cursos atendem às especificações mencionadas previamente. Depois, tem o projeto do IB/UNESP com duas disciplinas, sendo uma delas obrigatória: Tecnologia da informação e comunicação na educação. Sua carga horária é de 60 horas. É interessante notar o uso do singular no nome da disciplina (tecnologia ao invés de tecnologias).

O projeto da FE/UNICAMP é o que apresenta mais disciplinas dentro do tema, oito no total: uma obrigatória (Educação e Tecnologias, 90 horas) e outras sete eletivas; a carga horária das disciplinas eletivas não está especificada. Depois deste, o projeto da FCLAr/UNESP é o segundo com mais disciplinas, com o total de cinco, cada uma com carga horária total de 60 horas; no entanto, todas elas são optativas.

Além da FCLAr/UNESP, os projetos das duas unidades da USP apresentam três disciplinas cada e todas são optativas.

Também com três disciplinas, está o documento de adequação do IBILCE/UNESP, nesse caso, duas são obrigatórias: Mídia e educação e Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, cada uma com 30 horas. O uso do singular neste caso parece um erro de digitação, uma vez que aplicadas está no plural, assim uma das duas palavras deve estar errada. Deste documento, destaca-se que a terceira disciplina identificada é Formação de Gestores e Tecnologias, optativa com 60 horas. Entre todas as unidades, esta é a única a associar a gestão, no caso, a formação de gestores, à articulação entre educação e tecnologia.

Como o projeto da FCT/UNESP apresenta os programas das disciplinas, foi possível identificar obras relativas à temática da pesquisa que estão presentes nas disciplinas. As disciplinas que mais apresentam obras dentro do tema são as disciplinas Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação, obviamente, e Paradigmas Inclusivos e Didática de LIBRAS.

As tecnologias assistivas foram citadas somente no conteúdo programático desta disciplina: ao longo do projeto não houve mais ocorrências da expressão e nem em outros projetos se abordou diretamente essa faceta das tecnologias.

A FCT/UNESP e a FE/UNESP têm disciplinas que se propõem à vivência de situações educacionais com tecnologia. Como os outros projetos não têm ementa das disciplinas, não foi possível verificar se esse tipo de dinâmica é considerado. Hofmann (2006) defende que a participação em experiências educacionais mediadas por tecnologias contribui para a formação e atuação docente em iniciativas híbridas; na formação docente para a educação básica, ainda que não seja o meio principal, essas experiências contribuem para a diversificação do repertório didático e do conhecimento técnico aplicado à educação.

Destaca-se que a necessidade de contratar um docente específico para ministrar a disciplina sobre tecnologias na educação é citada apenas pelo projeto do IB/UNESP.

Além das disciplinas que abordam especificamente as tecnologias de informação e comunicação na educação, foram identificadas outras disciplinas que abordam esse conteúdo no projeto da FCT/UNESP, único projeto que apresenta as ementas, objetivos e bibliografia das disciplinas (o projeto da FE/UNICAMP apresenta as ementas, mas são muito breves e não incluem os objetivos e bibliografia).

Na área da história, desta vez, da educação, a FCT/UNESP tem um tópico na ementa de História da Educação II que fala do uso de tecnologias móveis em detrimento dos professores e alunos. Em relação à geografia, o projeto da universidade apresenta a obra “Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia” na bibliografia complementar da disciplina de Fundamentos de Geografia da Educação Básica; o projeto

também fala na disciplina de Conteúdos, metodologias e práticas de ensino de Geografia, sobre entender as mensagens da mídia para aprender com sensibilidade e respeito.

A FCT/UNESP comenta sobre entender a relação ciência, tecnologia e sociedade no conteúdo programático de Fundamentos de Ciências Naturais da Educação Básica; essa disciplina também tem o artigo “Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro” na bibliografia básica. Esse mesmo artigo consta como bibliografia complementar da disciplina de Conteúdos, metodologias e práticas de ensino de Ciências Naturais. A UNICAMP fala de entender essa relação ciência e tecnologia na ementa da disciplina de Escola e Conhecimento em Ciências Naturais.

Por fim, a FCT/UNESP contempla o estudo de jogos e tecnologias da informação na disciplina de Conteúdos, metodologias e práticas de ensino de matemática.

De maneira geral, a tecnologia, enquanto epistemologia da técnica e conjunto de produtos técnicos materiais e imateriais, acompanha o desenvolvimento de diferentes áreas de conhecimento, resultando do avanço do conhecimento e de processos e potencializando esses mesmos avanços. O desenvolvimento de novos paradigmas também está atrelado ao desenvolvimento tecnológico. Assim, a relação com as ciências naturais é clara. Ao mesmo tempo, as tecnologias de informação e comunicação, em específico, também são abordadas no sentido de analisar as mensagens por elas veiculadas e seus desdobramentos ou influência na interpretação da realidade. Os jogos são elementos considerados no ensino de Matemática pela FCT/UNESP.

Ocorrências dos termos pesquisados foram encontradas em relação à infraestrutura dos cursos.

Os projetos da FC/UNESP, FFC/UNESP, FCT/UNESP e FE/USP apresentam o que o campus oferece aos alunos de Pedagogia em relação à infraestrutura física e virtual para suporte aos estudos e pesquisas; isso inclui computadores ligados à rede e serviços de acesso a bases de dados, o que corrobora o apontado na fundamentação teórica: a gestão e pesquisa foram esferas do ensino superior que tiveram mais abertura à digitalização.

É inegável a contribuição dessa infraestrutura para a pesquisa, uma vez que os pesquisadores têm acesso a bases de dados nacionais e internacionais que individualmente poderiam encontrar dificuldades para acessar, como os custos de certas bases de dados e sua disponibilização restrita. Também se considera as condições de acesso que os pesquisadores têm em termos de dispositivos, como computadores e notebooks.

Tendo em conta ainda a contribuição da rede na formação universitária, cursos mediados por tecnologia e sobre a tecnologia em si são considerados como créditos extras em

dois dos projetos. A FCT/UNESP aponta cursos *online* e cursos a distância no cômputo dos créditos, e a FFCL/USP faz o mesmo com cursos de informática.

Ainda que indiretamente, cursos de informática sendo considerados como formativos para a formação inicial de professores revela como esse aspecto técnico é parte do conhecimento necessário na graduação e, especificamente, na formação de professores.

Além da infraestrutura física e dos recursos e serviços *online* de apoio à pesquisa, foi encontrado uso de ambientes virtuais de aprendizagem no projeto da FCT/UNESP.

As disciplinas Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação e Paradigmas Inclusivos e Didática de LIBRAS, ofertadas pela FCT/UNESP, apresentam o uso de ambiente virtual em seus conteúdos programáticos. Na disciplina de Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação, o ambiente virtual de aprendizagem aparece enquanto objeto de estudo e ferramenta de uso. Em Paradigmas Inclusivos e Didática de LIBRAS, a plataforma de aprendizagem virtual é passível de análise para aferimento da presença dos alunos na disciplina e participação nas atividades propostas.

Uma das disciplinas eletivas da FE/UNICAMP é denominada Ambientes Educacionais Virtuais, o que se relaciona aos AVA, ainda que tenha uma nomenclatura diferente.

Embora outros projetos tenham falado sobre ambiente virtual (em relação a sites e programas da universidade) enquanto espaços de aprendizagem, gestão desse processo e objeto de estudo, esses sistemas foram abordados somente nesses projetos.

A FCT/UNESP cita o Mestrado Profissional em Matemática ofertado pela UNESP dentro do programa UAB, sendo este um curso semipresencial. O projeto também indica que outras quatro unidades da UNESP oferecem esse curso, mas somente este projeto faz menção ao curso. A FCT/UNESP também comenta uma iniciativa da UNESP de articular seus cursos com a mesma nomenclatura, o que também é citado somente no projeto desta unidade. Além do mestrado semipresencial acima, a UNESP ofertou um curso de Pedagogia na mesma modalidade em parceria com a UNIVESP, o que não aparece em nenhum dos projetos.

O projeto da FCT/UNESP citou a influência dos cursos de Pedagogia a distância no curso da universidade, especificamente, na queda pela procura pelo curso evidenciada pela relação candidato/vaga. Primeiramente, foi apontada a ampliação da oferta do curso de Pedagogia por instituições privadas na cidade e, em seguida, o texto indica a oferta na modalidade a distância como um fator para essa diminuição. Essa é a realidade verificada por censos da área: o ensino superior privado vem crescendo enquanto o ensino superior público

vem diminuindo, ao mesmo tempo em que as matrículas em cursos a distância também aumentam.

De todos os projetos, somente o da UNICAMP especifica a carga horária a distância das disciplinas, no entanto, nenhuma das disciplinas têm carga horária a distância. Apesar disso, entende-se que essa especificação se relaciona ao fato de que, desde a Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, os cursos presenciais podem ter uma parte da carga horária realizada a distância, e essa mesma portaria indica a necessidade de divulgar caso esse seja o caso.

Como estipulado pelo CNE/CP (2015), o profissional do magistério da educação básica exerce atividades pedagógicas, de docência e de gestão nas diversas etapas e modalidades da educação, inclusive a modalidade a distância. Nesse sentido, os cursos que formam o profissional do magistério da educação básica devem atender essa especificação e preparar os profissionais em formação para essas realidades.

Ainda que tenham que se submeter às exigências dos conselhos de educação, as instituições de ensino superior o fazem enquanto mantêm a autonomia universitária e estabelecem um local de resistência. Esse atrito ficou evidente no projeto da FE/UNICAMP quando o texto cita a posição contrária à formação de professores em cursos a distância.

O projeto defende a “formação teórica sólida, interdisciplinar e articulada” o que, segundo o documento, demanda quatro anos de formação, no mínimo, o que está de acordo com as diretrizes. A partir daí, é colocado o desacordo com medidas de formação aceleradas (com menos de quatro anos) e de formação a distância. Fica claro que a formação de professores a distância fica equivalente a uma formação que não é “teórica sólida, interdisciplinar e articulada”.

Esse posicionamento parece não se estender a toda instituição, uma vez que tem vínculo com a UNIVESP para o programa de bolsas de formação e atuação de tutoria nos cursos de licenciatura a distância. Nesse sentido, essa afirmativa se estende enquanto crítica à própria instituição.

De maneira geral, as críticas quanto ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação revelam uma resistência à mercantilização do ensino, precarização e descaracterização do trabalho docente, aceleração da formação de professores.

Precarização e descaracterização do trabalho docente no sentido de esvaziar a formação de conhecimentos didático-pedagógicos e técnicos para valorizar informações burocráticas. Descaracterização também no sentido de colocar o meio ou a tecnologia como central no processo de ensino e aprendizagem ao ponto de desqualificar o professor e até

mesmo desumanizar o aluno. E o aceleração da formação é no sentido de usar essas tecnologias para uma formação que cumpre etapas sem necessariamente desenvolver conhecimentos.

Dois projetos foram elaborados depois de 2020, os dois são da USP. Conforme indicado, a universidade realiza atualizações constantes nos projetos, consideradas como pequenas modificações. O projeto da FE/USP é o projeto mais atual, datado de 2022, e apresenta um parágrafo que fala sobre a educação durante a pandemia, especificamente sobre a criação de um grupo de apoio voltado a auxiliar a comunidade universitária naquele momento de ensino remoto. Nesse sentido, o conteúdo é bem pontual e não abrange aspectos gerais a respeito da educação daquele período. O outro projeto da FFCL/USP não apresenta nenhum conteúdo relativo à educação durante a pandemia, mesmo tendo sido elaborado em 2021.

Algumas portarias, resoluções e medidas das universidades durante o período da pandemia referenciam documentos e situações anteriores que demandaram oferta de estratégias diferenciadas de ensino, normalmente, com atividades domiciliares e com o auxílio ou mediação de tecnologias de informação e comunicação. O regime de exercícios domiciliares está presente em todas as universidades presenciais pesquisadas (UNICAMP, 1998; UNESP, 2005).

As normas das universidades dizem respeito principalmente ao Decreto-Lei 1.044 (BRASIL, 1969), que trata do tratamento excepcional para alunos incapazes de continuar os estudos normalmente, atribuindo-lhes trabalhos em casa com o acompanhamento da escola. Também a LDBEN, que no art. 32, § 4º, autoriza o uso de EaD no ensino fundamental em situações emergenciais (que foram especificadas pelo Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017), no art. 36, § 11, para EaD no ensino médio e no art. 87, § 3º, II, autoriza a oferta de cursos a distância para jovens e adultos insuficientemente escolarizados.

Em 2009, a crise causada pelo H1N1 não mobilizou o mundo e o Brasil de maneira similar ao que ocorreu a partir de 2020 com a COVID-19, e, mesmo na época, não houve um movimento legal da mesma forma que aconteceu agora. Por mais que decretos fizessem referência ao ocorrido em 2009 e às normas estabelecidas das universidades, a mobilização institucional que essas situações supramencionadas demandaram não se comparam à crise iniciada em 2020.

O regime de atividades domiciliares previsto pela legislação brasileira e pelas bases legais das universidades, o uso de educação a distância em situações emergenciais e a crise do H1N1 não foram citadas em nenhum dos projetos. Compreende-se que são situações e

fenômenos bem específicos e que, para o projeto de um curso, não são adequados, e também, as duas primeiras citadas não consistem em motivo suficiente para mobilização docente e institucional em grande escala.

Durante a pandemia, elementos dos projetos tiveram que ser adaptados. Ainda assim, não foi possível se afastar completamente do proposto, uma vez que, além de refletir a proposta da universidade, também é um documento necessário para manutenção do curso, de acordo com o que foi estipulado pelos conselhos de educação nacional e estadual. Com as mudanças impostas e condicionadas pela crise sanitária decorrente da pandemia de COVID-19, aspectos dos projetos político-pedagógicos dos cursos também foram flexibilizados ou postergados. Em relação ao estágio obrigatório, muitas vezes a realização também ficava atrelada aos protocolos ou situação de fechamento das instituições concedentes.

A manutenção da carga horária se deu com a transposição de atividades presenciais para o meio virtual. A suspensão das aulas acarretou mudanças nos calendários letivos e, por vezes, o ano acadêmico não correspondia ao ano corrente. Novas medidas legislativas validaram essa flexibilidade para permitir que as universidades mantivessem os cursos dentro da carga horária exigida, ao mesmo tempo que realizassem as mudanças necessárias de acordo com as especificidades da região e do momento da pandemia, tudo isso com o intuito de dar continuidade às atividades educacionais da maneira possível.

Destaca-se que a UNESP, na Portaria nº. 122, de 27 de março de 2020, que estabelece diretrizes para as atividades não presenciais dos cursos de graduação, deixa claro que ela não altera os projetos político-pedagógicos por se tratar de medidas emergenciais. Nas outras universidades, não foi encontrado um tópico específico que faça essa observação nas portarias e resoluções. Pode-se considerar uma medida extra da universidade para resguardar os projetos e as implicações legais a eles atreladas.

Professores e alunos tiveram que aprender a utilizar novas ferramentas ou aprender a utilizar ferramentas que já utilizavam, só que de maneira diferente. A facilidade de utilizar um dispositivo ou aplicativo digital não implica na facilidade de utilizá-lo enquanto ferramenta educacional; só porque os professores e alunos apresentam domínio no uso dessas ferramentas, não significa que sua utilização pedagógica esteja garantida ou que seja um passo natural nesse processo. Mesmo com a familiaridade, o uso mais intensivo e enquanto meio para o ensino e aprendizagem demanda novos conhecimentos e atitudes.

Tanto na EaD quanto no ERE, como o ensino fica atrelado ao uso de ferramentas digitais, também fica submetido às rápidas mudanças dessa esfera. Cursos e tutoriais ficam

ultrapassados caso não acompanhem essas atualizações, e um suporte técnico limitado, oferecido pontualmente, se torna obsoleto.

Mesmo sem a pandemia, as atualizações das versões de sites e aplicativos, mudanças nos termos de serviço, instabilidade de uma ferramenta e até monetização de produtos e serviços anteriormente gratuitos exigem que os usuários, no caso, instituições de ensino, professores e alunos, revejam se é adequado, ou mesmo possível, continuar o uso dessa ferramenta ou se é preciso migrar para outras plataformas. No primeiro caso, é necessária a atualização de conhecimentos sobre a ferramenta e, no segundo caso, novos conhecimentos devem ser aprendidos para dar continuidade às atividades didáticas em outra plataforma ou com o uso de outras ferramentas.

Assim como o ensino presencial não é realizado o tempo todo na sala de aula do campus da universidade, o ensino a distância também não é realizado o tempo todo a distância. A legislação brasileira prevê momentos presenciais (salvo as críticas à supervalorização das avaliações formativas na atribuição de notas aos alunos a distância) e exige a realização de estágios quando condizente.

A UNICAMP aferiu, em seus relatórios, que, no ensino remoto, os docentes aumentaram a produção escrita dos alunos e diminuíram as atividades práticas que realizavam em sala de aula. O próprio relatório aponta que professores e alunos estavam familiarizados com softwares de produção textual; na verdade, é apontado que eles conhecem e utilizam ferramentas digitais enquanto suporte para o processo de ensino e aprendizagem. Com a pandemia, no entanto, essas ferramentas deixaram de ser um suporte para serem o meio principal.

Muitos professores e alunos da universidade utilizavam o Moodle, o Google Classroom, o Zoom e o Google Docs; todas essas plataformas possuem funcionalidades que possibilitam o trabalho colaborativo em grupo; ainda assim, o mesmo relatório indica uma diminuição dessa dinâmica.

Retomando o desafio de utilizar ferramentas conhecidas com outras finalidades, a literatura mostra que, ainda que alunos e professores tenham familiaridade para utilizar ferramentas digitais, não quer dizer que eles saibam usá-las enquanto ferramentas pedagógicas.

Esse deslocamento para o papel central foi uma surpresa e é compreensível a dificuldade inicial para manter o processo formativo. Ações diferenciadas requerem planejamento didático-pedagógico e preparação técnica, visto que o domínio da sala de aula e seus artefatos não se transfere naturalmente para o ambiente virtual.

E mesmo essa transposição de atividades presenciais para o ambiente virtual não é o objetivo da EaD. A modalidade compreende dinâmicas específicas que, por mais que se assemelhem à sala de aula, a constante comparação descaracteriza as especificidades da modalidade a distância enquanto referência a si mesma.

O ensino remoto emergencial reduziu drasticamente os espaços de aprendizagem. Com as medidas de contenção do vírus durante a pandemia de COVID-19, não foi possível estabelecer um processo de ensino marcadamente *online* com diversidade de locais de aprendizagem previstos na legislação referente à EaD. O ensino superior presencial conta com a infraestrutura da universidade e o ensino superior a distância conta com os polos, e ambos incluem os contextos de estágio e de outras observações e práticas docentes.

Além da aprendizagem formal, a ação de docentes e discentes é moldada por experiências ao longo da vida e conta com expectativas por causa disso, é natural que ao entrar em uma situação nova tenhamos velhas atitudes. Alunos e professores que nunca atuaram a distância, ao se deparar nessa situação, têm atitudes e expectativas que dizem respeito mais ao presencial. O desafio é aprender novas atitudes e conhecimentos que permitam aproveitar as oportunidades oferecidas pelo espaço virtual e pelas iniciativas de ensino digitais: flexibilidade de tempo, interação com centenas de pessoas de diferentes cidades e estados, pausar/desacelerar/reassistir (vídeo) aulas, utilizar novas funcionalidades de programas conhecidos, desenvolver novas habilidades cognitivas e novos comportamentos em relação ao conhecimento, por exemplo.

A falta de conteúdos (durante a formação inicial) referentes ao ensino mediado por tecnologias ou com o apoio de tecnologias é um tópico frequente quando professores em exercício se deparam com as demandas e necessidades de uso desses elementos.

A ABED (2021) verificou que as instituições que ofertavam cursos a distância compartilharam conhecimentos com os cursos presenciais para auxiliar no processo de ensino durante a pandemia. Um dos conhecimentos é referente à organização dos estudos remotos. Por mais que tenham atividades práticas e presenciais, alunos a distância vêm estudando em casa, e em outros espaços, e conseguem se envolver com seus cursos, interagindo com o conteúdo e com seus pares.

Também era um hábito de profissionais da EaD trabalhar em casa. Ambos também têm responsabilidades domésticas e/ou familiares, nem sempre têm as melhores condições materiais, e são sujeitos a empecilhos pontuais, como a reforma de um apartamento vizinho que perdura meses, e, ainda assim, dão continuidade às atividades. Nesse sentido, é possível aprender com eles sobre gerenciamento de tempo e organização material do espaço de

trabalho. Por mais diferente que o ERE e a EaD sejam, há intersecções e possíveis adaptações para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

É necessário destacar que os alunos a distância são, conforme dados da ABED, mais velhos, até por conta do nível dos cursos. Os alunos do ERE foram de todas as faixas etárias. Essa é uma distinção fundamental principalmente considerando que crianças e adolescentes estão em diferentes fases de desenvolvimento.

Um dos empecilhos para realização das atividades educacionais é a falta de local adequado para estudos e ausência de interrupções (IBGE, 2020). Uma sala de aula raramente tem interrupções de familiares e conhecidos e professores e alunos não têm a responsabilidade de limpar o local como podem ter o de limpar suas casas.

O CNE (2020) indica que as instituições de ensino podiam usar a modalidade EaD enquanto alternativa durante a interrupção das aulas presenciais nas universidades. Da mesma forma, o CEE/SP (2020) faz a mesma indicação. Como foi apontado na seção anterior e tem sido uma constante na discussão, EaD e ERE são diferentes.

Ainda que não seja formalmente utilizada a sigla ERE ou a expressão ensino remoto emergencial, as ações realizadas entre 2020 e 2021, considerando que no final de 2021 as atividades presenciais foram sendo retomadas, podem ser caracterizadas dessa forma. A utilização da sigla EaD ou da expressão educação a distância é uma fala simplificada, generalizada e errônea para se referir às substituições ou alternativas estabelecidas. A própria legislação brasileira define claramente o que entende por essa modalidade e estipula inúmeros critérios para que ela seja válida, critérios, estes, impossíveis de atender durante a pandemia.

Por sua vez, o COE/MEC (2020) concorda com a substituição das aulas presenciais do ensino superior por aulas “em meios digitais”. As universidades investigadas também evitaram falar no uso da modalidade a distância nos mesmos termos colocados pelos conselhos. Como a expressão ensino remoto emergencial foi proposta posteriormente, no final de março de 2020, e a partir de então popularizada, as universidades utilizam termos e expressões variadas para se referir às atividades de ensino e aprendizagem realizadas no início da pandemia.

A Portaria UNESP nº. 111, de 18 de março de 2020, manteve as aulas com o uso de ‘metodologia a distância’. A Portaria UNESP nº. 122, de 27 de março de 2020, fala de dar continuidade às aulas, de forma integral ou parcial, com a adoção de “estratégias de aprendizagem não presenciais”.

A UNICAMP, na Resolução GR-025, de 16 de março de 2020, fala que os cursos deveriam migrar para ‘atividades de educação mediada por tecnologia’. A Resolução GR-035,

de 24 de março de 2020, fala de continuar as disciplinas com ‘estratégias de aprendizagem não presenciais’, assim como a UNESP.

Com a Resolução CoG nº. 7949, de 27 de abril de 2020, a USP autoriza a substituição das aulas por atividades ‘equivalentes que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação’.

Além dos projetos, nos documentos analisados sobre a pandemia foram encontradas ocorrências a respeito de programas e órgãos de duas universidades que oferecem apoio à comunidade acadêmica em relação ao ensino, aos projetos político-pedagógicos e às tecnologias de informação e comunicação na educação.

A UNESP conta com o iNOVAGrad, programa que auxilia na introdução de novas metodologias pedagógicas e/ou tecnologias, atualização dos projetos político-pedagógicos, integração das disciplinas, articulação entre salas de aula, laboratórios e bibliotecas, integração entre cursos e unidades da UNESP e redução da retenção e evasão nos cursos de graduação. Por sua vez, a UNICAMP tem o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem – (EA)² – que também oferece orientações sobre os projetos político-pedagógicos e o funcionamento dos cursos e informações sobre planejamento e estratégias de ensino, novas ferramentas, relacionamento com os alunos e avaliação.

Durante a pandemia, ambos se mobilizaram para atender o ensino remoto emergencial e seus sites apresentaram conteúdo e serviços para lidar com as especificidades naquele momento.

Percebe-se que, embora os projetos tenham apresentado elementos de tecnologias na educação, como disciplinas, conteúdos, referências e ferramentas, além de validar a importância do desenvolvimento tecnológico na educação, as ações institucionais foram necessárias para a mobilização universitária em prol da continuidade das atividades de ensino.

Isso porque os projetos não foram elaborados para uma situação anormal e inesperada como a enfrentada a partir de 2020. Seriam necessários protocolos de cada universidade e/ou unidade que considerassem as possíveis crises, e na proporção na qual ocorreu, para lidar com a situação de maneira ordenada e planejada. Mesmo que as instituições considerem o regime de atividades domiciliares, ainda assim a crise sanitária advinda da pandemia de COVID-19 apresentou uma situação inesperada em grande nível. Além disso, todo o percurso legal, nacional e estadual, também condicionou e determinou as ações realizadas pelas universidades e, consequentemente, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2015, a OMS alertava que não estávamos preparados para lidar com outras epidemias como a do ebola²⁹. Em 2020, a organização novamente questiona que lições o mundo vai aprender com essa pandemia e se estará mais bem preparado para as próximas³⁰. As futuras crises não serão só sanitárias, a educação para conflito e crise também lida com situações de violência e desastres naturais (cada vez mais constantes considerando as mudanças climáticas), e as próprias fragilidades da realidade brasileira, evidenciadas ainda mais pela pandemia de COVID-19, apresentam empecilhos à escola, aos professores e à formação docente.

Desenvolver esta pesquisa dentro da temática apresentada se mostrou um desafio, principalmente pelo movimento constante do tema. Em momentos significativos do percurso acadêmico e na finalização do trabalho houve mudanças provenientes do andamento da pandemia, como o processo de imunização da população, o retorno das atividades presenciais e, novamente, o aumento do número de casos de COVID-19.

Antes da pandemia de COVID-19 houve uma situação que demandou mobilização social e mudanças educacionais, que foi a pandemia de H1N1. Compreende-se que aquela crise não foi suficiente para demandar mudanças institucionais duradouras ou ser referenciada na formação de professores. A situação vivenciada a partir de 2020 tem sido mais grave e terá influência no retorno das aulas presenciais e na formação universitária.

Ainda assim, não é só nas crises que as tecnologias de informação e comunicação são protagonistas de discussões e iniciativas educacionais. Há décadas que o estreitamento entre as áreas da educação e tecnologia desenvolve um repertório de projetos, reflexões, indicadores e recursos; ainda que a transposição descontextualizada para outras realidades não seja possível nem almejada, há modelos e diretrizes para não se começar do zero.

A relevância da atualização didática e pedagógica quanto aos desdobramentos tecnológicos havia se estabelecido enquanto área, embora com uma diversidade de termos, siglas, conceitos e embasamentos teóricos. Resultados positivos de iniciativas híbridas e a distância mostram que as tecnologias potencializam a intenção humana de acolher os estudantes e estabelecer jornadas formativas apropriadas e possíveis para uma formação significativa e de valor. Assim, as iniciativas de sucesso com ensino híbrido alcançam

²⁹ “O mundo não está preparado para outra epidemia como a do ebola”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/14/internacional/1444844766_140471.html. Acesso em: 15 jul. 2021.

³⁰ Media briefing on #COVID19 with @DrTedros. Disponível em: <https://twitter.com/WHO/status/1302975980793987073>. Acesso em: 15 jul. 2021.

resultados positivos não pelo uso intensivo de tecnologias, mas pelo interesse de conhecer o estudante e criar condições para seu sucesso, identificando o perfil e expectativas discentes, diversificando práticas pedagógicas e oferecendo ferramentas digitais conforme as necessidades.

Para isso, também é necessário o ensino de conteúdos e desenvolvimento de habilidades que não podem ser demandadas do público-alvo, culpabilizando níveis de ensino anteriores ou o contexto cultural; nesse sentido, é preciso ensinar os estudantes como aprender e avaliar a aprendizagem conforme o conjunto de abordagens do curso, desenvolver as habilidades tecnológicas de acordo com as ferramentas a serem usadas, apresentar a jornada formativa de forma clara e detalhada e reconhecer o valor dessa formação para a realidade do aluno em relação ao contexto socioeconômico.

Para tanto, faz-se necessária a constante atualização por parte de professores a cada nova turma e conforme os desafios e sucessos que encontram ao longo do caminho, inclusive conforme as atualizações dos recursos técnicos que utilizam, em um movimento de ação e reflexão contínuas e sobrepostas. Essas medidas auxiliam na formação de qualidade no ensino híbrido e, quem sabe, seriam de ajuda também no ensino presencial.

Disciplinas que estudam as tecnologias de informação e comunicação foram encontradas nos projetos de todas as unidades das universidades paulistas analisadas. Não só nas disciplinas, ao longo do texto, em momentos de apresentação da universidade e do curso, foram encontradas ocorrências relativas à tecnologia enquanto desenvolvimento técnico da humanidade, área de conhecimento e ferramentas de informação e comunicação.

Essas argumentações e a integração das TIC nos cursos são em diferentes níveis, com projetos se alongando mais na temática, como é o caso da FCT/UNESP e da FC/UNESP, e atribuindo maior valor às tecnologias; outros projetos, por conta até da sua brevidade, apresentaram poucas referências à temática apresentada.

A FC/UNESP afirma que uma das características de seu curso de Pedagogia é o destaque ao uso de tecnologias de informação e comunicação. Embora apresente somente uma disciplina obrigatória que se dedica ao estudo de TIC, o projeto discorre a respeito da relevância desse aspecto na vida contemporânea e, conseqüentemente, na formação de professores e na escola. Depois do projeto da FCT/UNESP, que é o mais extenso, pois apresenta os programas das disciplinas, o projeto da FC/UNESP é o que mais oferece ocorrências dos termos pesquisados: não só isso, no texto, averigua-se a importância atribuída ao desenvolvimento tecnológico.

Ao mesmo tempo, a FE/UNICAMP foi a que apresentou, em seu projeto, o maior número de disciplinas relativas ao tema, ainda que somente uma obrigatória e o restante optativas. Em contrapartida, é o único projeto a explicitar o posicionamento contrário à formação de professores em cursos a distância.

Assim como exigido pelos conselhos de educação que autorizam o funcionamento das universidades e seus cursos, todos os projetos contam com uma disciplina de educação e tecnologia, e esse conteúdo acaba perpassando outras disciplinas e componentes curriculares que envolvem a atuação prática.

A partir de 2020, com a declaração de pandemia de COVID-19, medidas de contenção do vírus foram tomadas mundialmente, entre elas, a interrupção das atividades educacionais presenciais em todos os níveis de ensino. As adaptações necessárias foram feitas em um período de tempo muito curto: percebe-se na frequência de publicação das portarias e resoluções das universidades que essa mobilização foi realizada em semanas, numa urgência de continuidade das atividades, de modo a atender as exigências nacionais e estaduais.

Denominadas de ensino remoto emergencial (ERE), as atividades desse período se diferenciam significativamente da educação a distância por ter caráter emergencial, não haver intenção de continuidade, ausência de condições de infraestrutura, de planejamento e de pessoal capacitado e falta de interesse prévio dos estudantes pela modalidade. O ERE se aproxima do conceito de educação em conflito e crise, apesar de ser especificamente remoto e se associar à pandemia iniciada em 2020. A caracterização do ERE é essencial para distingui-lo da modalidade a distância, já que não foi nessa modalidade que a educação ocorreu durante a pandemia e a equivalência errônea prejudica ainda mais a visão negativa da EaD.

Em seus projetos, as IES apresentaram condições mínimas de enfrentamento do período remoto por conta dos conteúdos, ferramentas, metodologias, referenciais teóricos e a argumentação apresentada no texto, que valoriza e agrega o desenvolvimento tecnológico na educação e na formação docente; considera-se que o que foi identificado nos projetos foi um ponto de partida sob o qual as instituições poderiam se apoiar e expandir. No entanto, além dos diferentes níveis de ênfase atribuídos à temática, os projetos não foram suficientes para manutenção da educação durante a pandemia, nos princípios previamente estipulados antes daquele período, ou seja, mesmo com as bases apresentadas, a mobilização institucional, tanto da unidade quanto da universidade toda, foi determinante para a realização do processo de ensino de maneira remota durante a crise sanitária. Situação compreensível, considerando que

o projeto não foi elaborado para uma crise como a enfrentada, afinal foram circunstâncias atípicas.

Educação a distância, ensino semipresencial, modalidade híbrida e, agora, ensino remoto emergencial. Todos são fenômenos e áreas do conhecimento que têm características próprias e princípios orientadores específicos desde o planejamento e gestão até o percurso formativo dos alunos. Por conta da história da área, as tecnologias podem ser o rádio, a correspondência, a televisão e atualmente a rede e os dispositivos próprios de acesso. A legislação brasileira também estabelece as diretrizes para oferta de cursos a distância, embora o semipresencial e o híbrido não tenham tanta definição ou definições amplamente aceitas.

O ensino remoto emergencial exigiu a transposição de atividades de ensino e a postergação de atividades práticas presentes nos projetos, o que são limitações desse tipo de ensino. Por sua vez, alguns pontos negativos do ERE nas escolas e universidades são problemas de infraestrutura telecomunicativa nacional, como a falta ou baixa qualidade do sinal de internet; limitações que revelam a pobreza no país, como a indisponibilidade de dispositivos para realizar os estudos; e problemas advindos do momento de crise vivenciado, como a ansiedade e o luto; além disso, não foi para esse modelo de ensino que os alunos haviam se matriculado e que professores haviam se preparado, por isso a falta de capacitação docente e discente também aparece como um agravante.

Embora não seja responsabilidade da escola e seus profissionais superar essas desigualdades estruturais, cabe a eles lidar com elas de maneira a não as agravar, adaptando e diversificando as maneiras de ensinar para não deixar nenhum aluno para trás.

Mesmo sem a crise sanitária, situações pontuais demandam adaptações, como é o caso do regime de atividades domiciliares, que atende alunos temporariamente impossibilitados de frequentar os espaços escolares e universitários. Nesse sentido, ressalta-se os interesses na diversidade de ferramentas pedagógicas e tecnológicas construídas durante a formação inicial de professores para acolher esse público nas eventuais potencialidades vivenciadas.

De maneira geral, corrobora-se com o colocado nos projetos da FCLAr/UNESP, FC/UNESP e FCT/UNESP sobre o papel da escola em promover a participação no mundo marcadamente tecnológico e desenvolver conhecimentos que permitam a atuação democrática e cidadã.

A literatura aponta que professores em serviço e em formação percebem o valor de utilizar tecnologias de informação e comunicação para diversificar as abordagens de ensino, os recursos midiáticos, as dinâmicas de aprendizagem individual e em grupo, as práticas avaliativas, e incentivar o olhar crítico a respeito da mídia. Apesar do interesse, a literatura

também verifica a ausência de apoio institucional, que é relatada como condição limitante para as ações, tanto da escola, enquanto local de trabalho, que não promove condições para atualização e aperfeiçoamento, e que, em um contexto ainda maior de precariedade, não conta com infraestrutura básica, quanto da universidade, enquanto formadora, que não promove a vivência de diferentes tipos de modalidades de ensino e mediações tecnológicas.

A maior integração tecnológica nos processos de ensino e de aprendizagem pode ocorrer com o intuito de intensificar a precarização do trabalho docente, de privar estudantes da convivência social – e consequente desenvolvimento de habilidades interpessoais e contato com o diferente –, de padronização do ensino e de socialização de conteúdo de baixa qualidade ou que aliene a cultura local; além disso, os auxílios realizados pela escola a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade podem ficar comprometidos.

No entanto, além de frustrar os professores que almejam a aproximação, manter a educação afastada do avanço tecnológico isola ainda mais o desenvolvimento técnico dominante que, por conta da intrínseca relação com a exclusão e pobreza, deve considerar aspectos humanos a favor do bem público, da justiça social e da democracia, podendo contar com a intervenção de professores com conhecimentos tecnológicos suficientes para dialogar com tecnólogos e atuar em contextos diversos. Isso, sem a intenção de recair na culpabilização de docentes e da escola ou na responsabilização individual por problemas socioeconômicos e institucionais, enquanto caminhamos para a superação de desigualdades histórico-estruturais.

Ao incluir conteúdos como educação para crise e conflito, educação a distância, ensino semipresencial, ensino híbrido, *media literacy*, *e-learning*, *m-learning*, ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas digitais e outras práticas e conceitos em educação e tecnologia, a formação inicial docente atende ao interesse dos próprios professores em formação de aprender e vivenciar esse conjunto de saberes, aproxima a universidade de práticas resilientes e flexíveis de estudo e de trabalho presentes em nichos da sociedade, e promove a construção de um repertório didático diverso para lidar com possíveis crises e situações extremas, que talvez deixem de ser tão raras.

A universidade enquanto espaço de resistência ao aceleramento da formação de professores, à precarização do trabalho docente e à mercantilização do ensino não pode privar os futuros professores de conhecimentos que possibilitam sua atuação crítica e argumentação com outras áreas do conhecimento, especificamente, a da tecnologia. A modalidade presencial e a distância são, em seu cerne, educação, e ambas podem se submeter ao entorno neoliberalista.

A manifestação do compromisso colabora com sua efetivação, para tanto, no contexto aqui estudado, o projeto político-pedagógico apresenta a possibilidade de garantir que os saberes acima elencados estejam presentes na formação inicial docente sem que isso dependa da iniciativa individual de alguns professores da área, contando, é claro, que isso seja de interesse comum aos sujeitos que participam da construção do documento e que participarão da sua vivência. Assim, a autonomia docente não exime a responsabilidade institucional.

As abordagens híbridas associadas às tecnologias de informação e comunicação, que prezam pelo sucesso de todos os estudantes (e não pela distribuição de tecnologias sofisticadas ou ganho financeiro), priorizam a personalização, flexibilidade, diálogo, diversidade e atualização, tanto nos âmbitos pedagógicos e tecnológicos quanto nos de gestão e financiamento, o que gera tensão em instituições de ensino apegadas às práticas tradicionais, no sentido de rigidez, seletividade, padronização e manutenção desse modelo.

A escola, da forma como a conhecemos atualmente, com os parâmetros, diretrizes, políticas públicas e comunidade escolar, tem apenas algumas décadas, o que é muito recente em relação à história milenar da Educação. Somadas as tecnologias digitais, esse é um fenômeno ainda mais recente de ser integrado na educação.

Dentre os conteúdos identificados nos projetos, nas normas institucionais e nos portais de apoio ao ensino digital das universidades durante a crise, destacam-se os seguintes como áreas de interesse:

- Abordagens pedagógicas diretivas, metodologias ativas e práticas colaborativas em ambientes virtuais e iniciativas híbridas (relação entre os momentos presenciais e virtuais);
- Avaliação em EaD e ensino híbrido: aspectos teóricos e elaboração de ferramentas de avaliação em plataformas virtuais;
- Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA): MOODLE, Blackboard, Teleduc, Google Workspace e Google Classroom;
- Ferramentas de teleconferência: Microsoft Teams, Zoom, Jitsi, Hangouts e Google Meet;
- Aplicativos e programas para gravação e compartilhamento de vídeo aulas: Youtube, OBS;
- Direitos autorais em EaD e aprendizagem aberta, tanto em relação ao conteúdo que se pode utilizar e disponibilizar em aulas virtuais quanto em relação ao conteúdo produzido pelos próprios professores, inclusive as vídeo aulas e palestras realizadas;

- Ferramentas de armazenamento e compartilhamento de arquivos: Dropbox, Google Drive;
- Banco de aulas, repositórios de material multimídia e de recursos educacionais abertos: UNESP Aberta³¹, UNIVESP TV³², repositório de Recursos Educacionais Abertos da UNIVESP³³, SEAD UFSCar³⁴, portal de videoaulas da USP³⁵.

Cabe elencar os aspectos encontrados ao longo do trabalho que podem levar a questionamentos de futuras pesquisas.

A articulação entre os cursos presenciais e a distância ou semipresenciais de mesma nomenclatura que são oferecidos pela mesma universidade, uma vez que a UNESP tem cursos de mesma nomenclatura presenciais e a distância, assim como a USP e a UNICAMP têm ou tiveram ofertas de cursos em outras modalidades.

A utilização da infraestrutura digital (computadores, rede, base de dados e mecanismos de busca especializados) enquanto espaços formais de aprendizagem na formação inicial, de modo a promover vivências com diferentes tecnologias de informação e comunicação. Sabe-se que existe essa disponibilidade, mesmo que em diferentes estados de conservação e atualização, e o projeto da FCT/UNESP e da FE/UNICAMP propõem esse tipo de vivências.

Se elementos do ensino remoto emergencial ou práticas educativas desse período de pandemia serão incluídos nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia é outra questão já que pessoas vêm e vão, mas o que é institucionalizado permanece. Desta forma, em mais ou menos duas décadas pessoas que não vivenciaram esse período estarão adentrando a universidade e poderão, ou não, se deparar com os resquícios dessa época nos projetos e na formação em si.

³¹ Disponível em: <https://unespaberta.ead.unesp.br/index.php/menu-principal-institucional/comunicado>.

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/user/univesptv/videos>.

³³ Disponível em: <https://apps.univesp.br/repositorio/>.

³⁴ Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/acervo/videos/>.

³⁵ Disponível em: <https://aulas.usp.br/portal/home>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020. Curitiba: InterSaberes, 2021. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In.: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBs9L6Rv38CGWcnq7Kn>. Acesso em: 18 out. 2022.

BASAK, S. K.; WOTTO, M.; BELANGER, P. E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. **E-learning and Digital Media**, v. 15, n. 4, p. 191-216, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2042753018785180>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da Universidade**, Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BELLINI, C. G. P. et al. Self-efficacy and anxiety of digital natives in face of compulsory computer-mediated tasks: A study about digital capabilities and limitations. **Computers in Human Behavior**, v. 59, p. 49-57, 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BIZELLI, J. L. **Inovação**: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BIZELLI, J. L.; VARGAS BIZELLI, T. Respuesta de las universidades brasileñas a la pandemia: la experiencia del Sistema Paulista de Educación Superior. In: SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA-ESQUIVEL J. L.; GÁRATE-RIVERA A. (Org.). **Educación Superior en tiempos de pandemia**: ideas y escenarios en el contexto de la contingencia. 1. ed. Mexicali, Baja California: Editorial Cetys Universidad, 2021, v. 1, p.

68-82. Disponível em:
https://repositorio.cetys.mx/bitstream/60000/1360/1/Educacio%cc%81nSuperiorEnTiemposDePandemia_EditorialCETYS.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.28, 23 dez. 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 maio 2017a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8956, 21 out. 1969. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1044.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Lei Complementar Nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 maio 2000. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Lei Complementar Nº 173, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 28 maio 2020a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp173.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 14 out. 2009a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/LLei/L12056.htm. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 ago. 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Medida provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1º abr. 2020d. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 13 dez. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE Nº 26, de 05 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://www.unesp.br/uab/mostra_arq_multi.php?arquivo=9215. Acesso em: 5 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 11 out. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/10/2016&jornal=1&pagina=21&totalArquivos=212>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 59, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria1428.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 329, de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 403, de 15 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 192, 16 jun. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/coe/pdf/portaria-mec-no-403-de-15-de-junho-de-2021-inclui-o-cne-na-composicao-do-coe-mec.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRIS, M. M.; VALVERDE, M. del C. V.; HERNÁNDEZ, M. G. Diseño de secuencias didácticas Blended Learning para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y habilidades digitales en la reinserción a la universidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 98–111, 2015. DOI: 10.21723/riace.v10i1.7773. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7773>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 179, de 3 de Dezembro de 2013. Integrar a Universidade Virtual do Estado de São Paulo ao Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 25, 9 dez. 2013. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/62715789/dou-secao-1-09-12-2013-pg-25>. Acesso em: 18 out. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 11. ed. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1) São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CEE/SP. Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Deliberação CEE Nº 59/2006, de 16 de agosto de 2006. Estabelece condições especiais de atividades escolares de aprendizagem e avaliação, para discentes cujo estado de saúde as recomende. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 22, 18 ago. 2006. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2006/319-06-Del.-59-06-Ind.-60-06.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

CEE/SP. Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Deliberação CEE Nº 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 44, 15 mar. 2012. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/35288328/dosp-executivo-caderno-1-15-03-2012-pg-44>. Acesso em: 18 out. 2022.

CEE/SP. Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Deliberação CEE Nº 126/2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 21, 14 jun. 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/71817301/dosp-executivo-caderno-1-14-06-2014-pg-21>. Acesso em: 18 out. 2022.

CEE/SP. Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Deliberação CEE Nº 154/2017. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 38, 7 jun. 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/149280214/dosp-executivo-caderno-1-07-06-2017-pg-38>. Acesso em: 18 out. 2022.

CEE/SP. Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Deliberação CEE Nº 177/2020, de 18 de março de 2020. Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 19, 19 mar. 2020. Disponível em: https://www.ime.unicamp.br/sites/default/files/inline/349/deliberacao_cee_177_20_-_covid-19.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

CEE/SP. Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Portaria CEE-GP-120, de 22 de março de 2013. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 61, 23 mar. 2013. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/52337369/dosp-executivo-caderno-1-23-03-2013-pg-61>. Acesso em: 18 out. 2022.

CGI.BR. **TIC Domicílios 2019** - Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. 2020. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronic_o.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142021-not

a-de-esclarecimento-covid-19&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 19/2009. Consulta sobre a reorganização dos calendários escolares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019_09.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES Nº 242/2015. Credenciamento da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), com sede no município de São Paulo, estado de São Paulo, para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 16, 21 set. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21351-par-cne-ces242-2015-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP Nº 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP Nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 29 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP Nº 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 11 abr. 2006. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/539577/pg-19-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-11-04-2006>. Acesso em: 18 out. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Parecer homologado parcialmente. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 1º jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 16 maio

2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 out. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20C](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20C) continuada). Acesso em: 18 out. 2020.

CRAWFORD, S. Why Universities Need ‘Public Interest Technology’ Courses. **Wired Magazine**, ago. 2018. Disponível em: <https://www.wired.com/story/universities-public-interest-technology-courses-programs/>. Acesso em: 18 set. 2018.

CRUESP. **Comunicado CRUESP Nº 03/2020**. Campinas, 13 mar. 2020. Disponível em: https://sites.usp.br/cruesp/wp-content/uploads/sites/620/2020/05/Cruesp_Comunicado03.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

CRUZ, D. M. Letramentos e mídias na formação continuada de professores universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2175–2188, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i4.10954. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10954>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DAHYA, N. **Education in Conflict and Crisis: How Can Technology Make a Difference? – A Landscape Review**. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), 2016. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/20160303_Landscape_Review_ICT4E_in_Conflict_and_Crisis.pdf. Acesso em: 8 out. 2018.

FUNDUNESP. Edital 03/2009 – Processo seletivo para o emprego de Orientador de Disciplina. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 159-161, 14 out. 2009. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2009%2fexecutivo%2520secao%2520i%2foutubro%2f14%2fpag_0159_6V233BBLR8LS0e79SUCEBFO80MM.pdf&pagina=159&data=14/10/2009&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100159. Acesso em: 16 out. 2016.

GADOTTI, M. **O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Transcrição do debate realizado na Conferência Nacional de Educação

para Todos. Brasília, 1994. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1333491435.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001.

GASSET, J. O. y. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

GARRISON, D. R.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **The internet and higher education**, v. 7, n. 2, p. 95-105, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/D_Garrison/publication/222863721_Blended_Learning_Uncovering_its_Transformative_Potential_in_Higher_Education/links/56dda87c08aed4e2a99c571d.pdf. Acesso em: 11 set. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIOVANNELLA, C. Effect induced by the Covid-19 pandemic on students' perception about technologies and distance learning. In: MEALHA, Ó., REHM, M., REBEDEA, T. (orgs.). **Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education**. Springer: Singapore, 2021. p. 105–116. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-15-7383-5_9. Acesso em: 18 out. 2022.

GRAJEK, S. Top IT Issues, 2021: Emerging from the Pandemic. **EDUCAUSE Review**, nov. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/11/top-it-issues-2021-emerging-from-the-pandemic>. Acesso em: 4 mar. 2021.

GT-PRAA. **Plano USP para o retorno gradual das atividades presenciais**. Grupo de Trabalho Plano de Readequação para o Ano Acadêmico, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2020/08/PLANO-USP-PARA-O-RETORNO-GRADUAL-DAS-ATIVIDADES-PRESENCIAIS.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 26 nov. 2021.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientiae Studia**, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/QQFQSqx77FqjnxGrNBHDhD/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 08 mar. 2021.

HOFMANN, J. Why Blended learning hasn't (yet) fulfilled its promises. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (orgs.). **Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs**. São Francisco (EUA): John Wiley & Sons, 2006. p. 27-40.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: COVID19** novembro/2020. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101778.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020** – Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020** – Principais Resultados. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2011.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo**, v. 15, n. 45, Curitiba, p. 423-441, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4922657/mod_resource/content/1/Artigo-Kenski-Inova%C3%A7%C3%A3o%20de%20pr%C3%A1ticas.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

LAGO, N. C.; TERRA, S. X.; CATEN, C. S. T.; RIBEIRO, J. L. D. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 391–406, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16i2.14439. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14439>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 134p.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 18, p. 51-61, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MARTÍNEZ, D. E. G. **O curso de Pedagogia semipresencial da UNESP: o ambiente virtual de aprendizagem na percepção de alunos e tutores**. Orientador: José Luis Bizelli. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150940>. Acesso em: 23 set. 2021.

MARTÍNEZ, D. E. G.; BIZELLI, J. L.; INFORSATO, E. do C. Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: o ambiente virtual de aprendizagem em curso semipresencial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.2, p. 1421–1440, 2017. DOI: 10.21723/riace.v12.n.esp.2.10302. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10302>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARTÍNEZ, D. E. G.; BIZELLI, J. L.; REIS, M. L. Cursos de Pedagogia: tecnologias digitais e justiça social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp4, p. 2611–2623, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp4.14509. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14509>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MEC/INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

MIGUEL-REVILLA, D. Rendimiento académico y tecnología: evolución del debate en las últimas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1122-1137, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531471441122>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In.: MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (orgs.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. In.: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 280-291.

MILL, D. Gestão estratégica da educação a distância: constituição, complexidades e desafios. In.: NEVES, I. de S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. de (orgs.). BRANCO, Juliana Cordeiro Soares (coord.). **EaD**: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena: EdUEMG, 2016. p. 129-144.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia** (UFSCar Online), v. 2, p. 112-127, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>. Acesso em 19 set. 2016.

MOREIRA, G. A educomunicação e os sertões do século XXI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e221403, p. 1-14, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100319&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2021.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOURA, A. da R.; GUERRA, M. das G. G. V. Reflexões de Boaventura de Sousa Santos sobre os impactos do coronavírus. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1160-1163, out./dez. 2020. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: SANTOS, B. de S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147314>. Acesso em: 4. mar. 2021.

NASCIMENTO, P. M. et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020 (Nota Técnica Disoc n. 88/2020). Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **E-Learning in Higher Education in Latin America**. Paris: Development Centre Studies/OECD Publishing, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en>. Acesso em 12 set. 2016.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 43-57, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31>. Acesso em: 16 fev. 2021.

RESENDE, L. M. G. de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001. p. 239-256.

ROCHA, E. M.; LIMA, J. M. da S. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377-390, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.14526. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14526>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 1, 14 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193314>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 1, 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193318>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 64.879, de 20 de março de 2020. Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 1, 21 mar. 2020c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64879-20.03.2020.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 1, 23 mar. 2020d. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193361>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020. Dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 1, 29 maio 2020e. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64994-28.05.2020.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto Nº 65.056, de 10 de julho de 2020. Estende a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 1, 11 jul. 2020f. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65056-10.07.2020.html>. Acesso em: 19 out. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto Nº 65.061, de 13 de julho de 2020. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 3, 14 jul. 2020g. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=194541>. Acesso em: 19 out. 2022.

SÃO PAULO (ESTADO). Lei Nº 14.836, de 20 de julho de 2012. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 1, 21 jul. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14836-20.07.2012.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

SCHLEICHER, A. **The impact of Covid-19 on education: insights from Education at a glance 2020**. Paris, França: OECD, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT>. Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, J.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.14238. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estudos CEBRAP**, n. 72, p. 101-117, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n72/a06n72.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

TONDEUR, J. et al. A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. **Computers & Education**, v. 122, p. 32-42, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131518300551>. Acesso em: 3 set. 2019.

TORRES, P. L.; COSME, A.; SANTOS, E. O. dos. Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas. **Revista Cocar**, v. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4129> Acesso em: 24 jun. 2021.

TOYAMA, K. Can technology end poverty? **Boston Review**, v. 36, n. 5, p. 12-29, 2010. Disponível em: https://www.classes.cs.uchicago.edu/archive/2020/winter/20370-1/readings/Toyama_Tech_Poverty.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por/PDF/373721por.pdf.multi. Acesso em: 15 fev. 2020.

UNESP. **Edital No. 04/2018** – PROGRAD – (I)NOVAGrad. São Paulo, 29 ago. 2018. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/prograd/edital_04_prograd_inovagrad_alterado_29_08.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESP. **Comunicado 03** - Comitê Unesp Covid-19. São Paulo, 16 mar. 2020a. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/aci_ses/notas-e-comunicados/comunicado-03--comite-unesp-covid-19/. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESP. **Comunicado 04** - Comitê Unesp Covid-19. São Paulo, 18 mar. 2020b. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/aci_ses/notas-e-comunicados/comunicado-04---comite-unesp-covid-19/. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESP. **Comunicado 05** - - Comitê Unesp Covid-19. São Paulo, 22 mar. 2020c. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/aci_ses/notas-e-comunicados/comunicado-05---unesp-covid-19/. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESP. Portaria UNESP Nº 104, de 12 de março de 2020. Dispõe sobre a constituição do Comitê Unesp COVID-19. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 64, 13 mar. 2020d.

UNESP. Portaria UNESP Nº 111, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre as atividades da Unesp em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 47, 20 mar. 2020e.

UNESP. Portaria UNESP Nº 121, de 27 de março de 2020. Dispõe sobre a criação e a constituição do Comitê Científico Covid-19. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 38, 28 mar. 2020f.

UNESP. Portaria UNESP Nº 122, de 27 de março de 2020. Define as diretrizes para o desenvolvimento e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 38, 28 mar. 2020g.

UNESP. Portaria UNESP Nº 128, de 23 de abril de 2020. Dá nova redação à Portaria Unesp 122-2020, que definiu diretrizes para o desenvolvimento e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 47, 24 abr. 2020h.

UNESP. Portaria UNESP Nº 171, de 30 de julho de 2020. Altera a Portaria Unesp 122-2020, alterada pela Portaria Unesp 128-2020, que definiu diretrizes para o desenvolvimento e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 51, 31 jul. 2020i.

UNESP. Resolução UNESP Nº 79, de 25 de agosto de 2005. Dispõe sobre a aplicação do regime de exercícios domiciliares aos alunos submetidos a tratamento excepcional. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 35, 26 ago. 2005.

UNICAMP. **A Unicamp e o novo Coronavírus** – Relatório Docentes. 2020a. Disponível em: https://www.observatorio.cgu.unicamp.br/assets/docs/observatorio/02_UNICAMP-relat%C3%B3rio-DOCENTES.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

UNICAMP. **A Unicamp e o novo Coronavírus** – Relatório Estudantes. 2020b. Disponível em: https://www.observatorio.cgu.unicamp.br/assets/docs/observatorio/03_UNICAMP-relat%C3%B3rio-ESTUDANTES.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

UNICAMP. **Deliberação CONSU-A-011/1998**, de 10/08/1998. Baixa o Manual do Aluno que compreende as normas referentes ao Ensino de Graduação. Campinas, 10 ago. 1998. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/2624/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNICAMP. **Portaria GR-067/2020**, de 15/07/2020. Designa Grupo de Trabalho para planejar e implementar um programa de formação docente que permita qualificar o processo remoto de ensino-aprendizagem na Unicamp. Campinas, 15 jun. 2020c. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/22806/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNICAMP. **Resolução GR-016/2008**, de 31/03/2008. Dispõe sobre a criação do Grupo Gestor de Educação a Distância - GGEAD. Campinas, 3 abr. 2008. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/1520/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNICAMP. **Resolução GR-034/2009**, de 24/09/2009. Dispõe sobre a criação do Grupo Gestor de Tecnologias na Educação - GGTE. Campinas, 26 set. 2009. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/1607/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNICAMP. **Resolução GR-013/2010**, de 11/03/2010. Dispõe sobre a criação do Espaço de Apoio ao Ensino-Aprendizagem. Campinas, 12 mar. 2010. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/1641/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNICAMP. **Resolução GR-024/2020**, de 16/03/2020. Dispõe sobre a suspensão das atividades da UNICAMP no período de 13/03/2020 a 12/04/2020 em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19). Campinas, 16 mar. 2020d. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/17655/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNICAMP. **Resolução GR-025/2020**, de 16/03/2020. Atividades para os cursos de Graduação e Pós-Graduação Unicamp diante da Pandemia de Coronavírus. Campinas, 16 mar. 2020e. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/17657/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNICAMP. **Resolução GR-035/2020**, de 24/03/2020. Dispõe sobre o calendário escolar e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19). Campinas, 24 mar. 2020f. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/17703/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNICAMP. **Resolução GR-065/2020**, de 28/05/2020. Prorroga o prazo de suspensão das atividades presenciais na Universidade, previsto no Artigo 1º da Resolução GR-060/2020, de 07/05/2020. Campinas, 29 maio 2020g. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/21741/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNICAMP. **Resolução GR-072/2020**, de 29/06/2020. Prorroga o prazo de suspensão das atividades presenciais na Universidade, previsto no Artigo 1º da Resolução GR-065/2020, de

28/05/2020. Campinas, 29 jun. 2020h. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/21782/0>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNIVESP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5d5d93c27c1bd15a5a1803cd/PDI_UNIVESP_2018_2022.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

UNIVESP. **Edital 02/2021**: Programa de Bolsas “Formação Didático-Pedagógica para Cursos de Modalidade a Distância” - UNIVESP/UNESP. fev. 2021a. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/propg/projetosinternacionais/edital-2_2021-univesp_unesp.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

UNIVESP. Portaria Univesp PR nº 19, de 14 de março de 2022. Estabelece as normas operacionais do Processo Seletivo Vestibular, do 2º Semestre de 2022, para ingresso no curso de graduação da Univesp e dispõe sobre assuntos correlatos. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, p. 47, 15 mar. 2022a. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/Mjc3NzQ4MA%3d%3d>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVESP. **Relatório de atividades 2020**. São Paulo, 2021b. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/60c2669a7c1bd10446b492db/1.1_Relat_rio_UNIVESP_2020_TCESP.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

UNIVESP. **Relatório de atividades 2021**. São Paulo, 2022b. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/624ddd6b7c1bd15f67e72c6d/1.1_Relat_rio_de_Atividades_2021_UNIVESPDCI202200288A_ocred.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

USP. **Portaria GR N° 288**, de 26 de maio de 2020. São Paulo, 27 maio 2020a. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmaio%2f27%2fpag_0056_81d5a89bf729611ebb6f1d286883f0bb.pdf&pagina=56&data=27/05/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100056. Acesso em: 19 out. 2022.

USP. **Portaria GR N° 7633**, de 06 de abril de 2020. Dispõe sobre a criação do Programa USP Vida, voltado a captar recursos para apoiar pesquisas e ações para o enfrentamento da crise causada pela COVID-19 e para outras ações direcionadas à qualidade de vida e saúde da população. São Paulo, 7 abr. 2020b. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-7633-de-06-de-abril-de-2020-2>. Acesso em: 19 out. 2022.

USP. **Portaria GR N° 7670**, de 12 de agosto de 2021. Dispõe sobre o retorno às atividades presenciais na Universidade de São Paulo. São Paulo, 13 ago. 2021a. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-7670-de-12-de-agosto-de-2021-2>. Acesso em: 19 out. 2022.

USP. **Portaria GR N° 7687**, de 23 de dezembro de 2021. Dispõe sobre o retorno às atividades presenciais na Universidade de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19. São Paulo, 24 dez. 2021b. Disponível em: . Acesso em: 19 out. 2022.

USP. **Resolução N° 7945**, de 27 de março de 2020. Dispõe sobre o uso excepcional de videoconferência pelos órgãos colegiados da USP e sobre a realização de eleições durante o período de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus). São Paulo, 28 mar. 2020c. Disponível em:

<https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7945-de-27-de-marco-de-2020-2>. Acesso em: 19 out. 2022.

USP. **Resolução N° 7956**, de 08 de junho de 2020. Altera dispositivos da Resolução n° 7945, de 27 de março de 2020. São Paulo, 9 jun. 2020d. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7956-de-08-de-junho-de-2020>. Acesso em: 19 out. 2022.

USP. **Resolução N° 8030**, de 15 de outubro de 2020. Institui no âmbito da Pós-Graduação da USP programa de monitoria para auxílio a docentes e alunos no uso de ferramentas de educação online enquanto perdurar o oferecimento de disciplinas em meio eletrônico como medida de prevenção ao contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus Sars-CoV-2). São Paulo, 16 out. 2020e. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-8030-de-15-de-outubro-de-2020>. Acesso em: 19 out. 2022.

USP. **Resolução CoG N° 7949**, de 27 de abril de 2020. Dispõe sobre a substituição de atividades presenciais da graduação por atividades utilizando tecnologias de informação e comunicação durante o período de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus) durante o ano letivo de 2020 e dá outras providências. São Paulo, 29 abr. 2020f. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-cog-no-7949-de-27-de-abril-de-2020>. Acesso em: 19 out. 2022.

USP. **Resolução CoG N° 7962**, de 23 de junho de 2020. Fixa o Novo Calendário Escolar dos Cursos de Graduação da USP para o ano de 2020. São Paulo, 24 jun. 2020g. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-cog-no-7962-de-23-de-junho-de-2020>. Acesso em: 19 out. 2022.

USP. **Resolução CoG N° 8076**, de 15 de abril de 2021. Dispõe sobre a substituição de atividades presenciais da graduação por atividades utilizando tecnologias de informação e comunicação durante o período de prevenção de contágio pela COVID-19 no ano letivo de 2021 e dá outras providências. São Paulo, 16 abr. 2021c. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-cog-no-8076-de-15-de-abril-de-2021>. Acesso em: 19 out. 2022.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001. p. 45 – 66.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 267-281, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPFXjVz6cKSH>. Acesso em: 24 jan. 2022.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2010. 96 p.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, 15(4), 1750–1768, 2020. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>. Acesso em: 25 jan. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Links para acesso e download dos projetos

Unidade	Página do projeto	Link para download
Faculdade de Ciências e Letras	https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/sobre-o-curso/projeto-politico-pedagogico/	https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20PEDAGOGIA.pdf
Faculdade de Ciências	https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/	https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/projeto-politico-pedagogico.pdf
Faculdade de Filosofia e Ciências	https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/	https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp-pedagogia-ffc-atualizado.pdf
Faculdade de Ciências e Tecnologia	https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico/	https://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp_pedagogia_fct_-2019.pdf
Instituto de Biociências	https://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-cursos/pedagogia/projeto-politico-pedagogico---ppp/	https://drive.google.com/file/d/1qahjs7feQH5_arQw4VPFJXLrBq-hvWM/view
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	https://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/	-
Faculdade de Educação	https://www.fe.unicamp.br/en/sino/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico	https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2019_0.pdf
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	https://www.ffclrp.usp.br/graduacoes/cursos.php?g=36	https://sistemas.ffclrp.usp.br/download.php?id=5225&d
Faculdade de Educação	http://www4.fe.usp.br/graduacao/projeto-politico-pedagogica/licenciatura-em-pedagogia	https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/ppplp-v5-2022-27-01-1.pdf

Legenda: ■ UNESP ■ UNICAMP ■ USP

APÊNDICE B – Base legal comum citada nos projetos.

Legislação	FCLAr	FC	FFC	FCT	IB	IBILCE*	FE	FFCL	FE
Deliberação CEE nº. 111/2012 Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.	✓	✓			✓	✓			
Deliberação CEE nº. 126/2014 Altera dispositivos da Deliberação 111/2012.	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓
Deliberação CEE nº. 154/2017 Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº. 111/2012.			✓	✓		✓	✓		
Resolução CNE/CP nº. 1/2006 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.		✓	✓						
Resolução CNE/CP nº. 2/2015 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.			✓	✓		✓		✓	✓

*Apresenta esses elementos nos documentos de adequação, já que não disponibiliza o projeto do curso.

Legenda: ■ UNESP ■ UNICAMP ■ USP

APÊNDICE C – Agrupamento temático de assuntos em comum nos projetos.

Agrupamento temático	Detalhes	Projetos
Desenvolvimento tecnológico na contemporaneidade	Reconhecimento da relevância do aspecto tecnológico na política, economia, cultura e no processo de escolarização	FC/UNESP FCLAr/UNESP FCT/UNESP
Perfil do egresso	Responsabilidade na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional	FE/USP FFCL/USP FFC/UNESP FCT/UNESP
	Apresentar domínio ou capacidade de usar tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem	FFCL/USP FFC/UNESP FCT/UNESP
Tecnologias de informação e comunicação na formação	Como recursos pedagógicos e ferramentas de uso pessoal e profissional	FFCL/USP FCT/UNESP
	Vivências práticas com tecnologias de informação e comunicação	FE/UNICAMP FCT/UNESP
	TIC como alternativa para contato com a prática docente durante a formação	FCT/UNESP IB/UNESP
	Cursos online e/ou de informática considerados Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA) ou Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	FFCL/USP FCT/UNESP
Infraestrutura do curso de Pedagogia	Disponibilização de salas de computação, laboratórios de informática e/ou outros espaços para acesso a rede	FE/USP FC/UNESP FCT/UNESP FFC/UNESP
Modalidade a distância	Como área de atuação do profissional do magistério, em contraponto ao ensino presencial e/ou cursos oferecidos na modalidade pela universidade	FCT/UNESP FFC/UNESP FE/UNICAMP
Avaliação institucional	Sistema informatizado ou plataforma digital de avaliação do curso pela própria universidade	FCLAr/UNESP FFC/UNESP