



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDUC)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MATHEUS MARTINS GRANGEIRO

**ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA MEDIANTE A PANDEMIA DE COVID-**

19

CAMPINA GRANDE
2022

MATHEUS MARTINS GRANGEIRO

**ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA MEDIANTE A PANDEMIA E COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino

**CAMPINA GRANDE
2022**

G757a Grangeiro, Matheus Martins.
Adequações curriculares no Centro de Educação da
Universidade Estadual da Paraíba mediante a pandemia de Covid-19
[manuscrito] / Matheus Martins Grangeiro. - 2022.
36 p.: il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino, Departamento
de Educação - CEDUC."

1. Currículo. 2. Ensino superior. 3. Ensino remoto
emergencial. I. Título

21. ed. CDD 375

MATHEUS MARTINS GRANGEIRO

ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA MEDIANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à coordenação do curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito à obtenção do título de
graduação em Pedagogia.


Área de concentração: Educação

Aprovado em: 29/07/2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino (Orientadora)

 Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha
2022.08.04 16:34:17 -03'00'

Profa. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Aos meus pais, pelo incentivo,
companheirismo e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Soraya Brandão, coordenadora do curso de Pedagogia, por seu carinho, atenção e ensinamentos.

À professora Francisca Pereira Salvino pela orientação e pela dedicação.

Aos meus pais, Maria Jandeilda Martins Grangeiro e Maurielson Grangeiro, pela paciência e compreensão nas minhas rotinas de estudo e pelo incentivo.

A minha avó, Noêmia (*in memoriam*), porque, embora fisicamente ausente, sentia sua presença ao meu lado, dando-me força.

Aos meus tios, Fátima e Edgar, pelo apoio e incentivo em todos os momentos que foram necessários.

Aos meus primos, Denis, Elson e Nara, por toda admiração e carinho.

Aos professores e professoras do curso de Pedagogia da UEPB, em especial, Soraya Brandão, Rosário Maciel, Francisca Salvino, Vagda Rocha, Eduardo Onfore, entre outros que contribuíram com a minha formação doente ao longo de quatro anos, por meio das disciplinas, de debates, do desenvolvimento de pesquisas e de outras atividades acadêmicas.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade, apoio e confiança.

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o processo de adequação curricular na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I) para atendimento às demandas educacionais atípicas, geradas pela pandemia global causada pela doença COVID-19. Essas adequações, dentre elas a adoção do ensino remoto emergencial, foram necessárias devido à suspensão das aulas presenciais em todo o Brasil como estratégia para conter a propagação do vírus causador da doença que já matou mais de 700 mil vidas no país. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa nos moldes de análise documental, tendo como técnica de coleta de dados um questionário disponibilizado pelo Google Forms. Os sujeitos da pesquisa foram 11 professores/as de cursos do Centro de Educação (CEDUC/UEPB), de um total de 196 lotados no referido Centro e a coordenadora das graduações, à época, Prof^a Vagda Rocha. O critério de inclusão foi a adesão livre e esclarecida dos/as participantes. Foi solicitada também a participação de um/a representante da Associação de Professores (ADUEPB), que não atendeu à solicitação. Com dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN-Transparência Pública) foi mapeada os quantitativos de professores/as e alunos/as da UEPB, do *campus* I e do CEDUC, destacando-se o número de matrículas trancadas em 2020. Pretendia-se mapear também o número de componentes ofertados e concluídos na Etapa I do ensino remoto (março a junho de 2020) avaliadas pela UEPB como "experiências exitosas", mas em resposta aos nossos memorandos, a PROGRAD, a PROPLAN e a CTIC responderam não haver sistematizado esses dados. Todos/as os/as participantes avaliaram como satisfatória a atuação da UEPB ao adotar o ensino remoto e as ações de apoio a professores/as e estudantes, tais como as Jornadas Pedagógicas Docentes, o suporte técnico por meio de diversos setores; o Programa de Auxílio Conectividade para os/as estudantes, que distribuiu quase 4 milhões a título de bolsas para compra de equipamentos e serviços de internet apenas em 2020. Demonstram apreensão quanto ao retorno às aulas presenciais, considerando risco de infecção própria, de estudantes e de outros/as profissionais; uso de TDIC e condições sanitárias dos locais de trabalho, porém dispostos a empreenderem esforços mediante as demandas que se apresentarem.

Palavras-Chave: Ensino Superior. Currículo. Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

This work aims to analyze the process of curricular adaptation at the State University of Paraíba (UEPB/campus I) to meet the atypical educational demands generated by the global pandemic caused by the COVID-19 disease. These adjustments, including the adoption of emergency remote teaching, were necessary due to the suspension of face-to-face classes throughout Brazil as a strategy to contain the spread of the virus that causes the disease that has already killed more than 700,000 lives in the country. This is a research with a qualitative approach in the form of document analysis, using a questionnaire provided by Google Forms as a data collection technique. The research subjects were 11 professors of courses at the Education Center (CEDUC/UEPB), out of a total of 196 working in that Center and the coordinator of the graduations, at the time, Prof. Vagda Rocha. The inclusion criterion was the free and informed adhesion of the participants. The participation of a representative of the Association of Teachers (ADUEPB) was also requested, which did not respond to the request. With data provided by the Pro-Rector of Planning (PROPLAN-Transparência Pública) the numbers of professors and students from UEPB, campus I and CEDUC were mapped, highlighting the number of enrollments blocked in 2020. if we also map the number of components offered and completed in Stage I of remote teaching (March to June 2020) evaluated by UEPB as "successful experiences", but in response to our memoranda, PROGRAD, PROPLAN and CTIC responded that there were no systematized these data. All participants rated the UEPB's performance as satisfactory in adopting remote teaching and support actions for teachers and students, such as the Teaching Pedagogical Conferences, technical support through various sectors; the Connectivity Assistance Program for students, which distributes almost 4 million grants for the purchase of internet equipment and services in 2020 alone. of professional doctors; use of TDIC and sanitary conditions in the workplace, but willing to make efforts in response to the demands that arise.

Keywords: University education. Resume. Emergency remote teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	Impactos da pandemia na educação	10
2.1	A substituição do ensino presencial pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE)	10
2.2	Ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) no contexto do capitalismo de vigilância	14
2.3	Educação e aprendizagem em tempos de Inteligência Artificial	17
3	METODOLOGIA, CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA	20
3.1	Procedimentos e etapas da pesquisa	20
3.2	O Centro de Educação da UEPB/<i>campus</i> I como campo empírico	21
3.3	Sujeitos da pesquisa	22
4	PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	23
5	CONCLUSÃO	31
	REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como tema principal as adequações curriculares ocorridas na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) mediante a pandemia causada pela doença COVID-19, considerando especialmente o Centro de Educação (CEDUC) do *campus* I, que é composto por seis cursos de licenciaturas das áreas de Ciências Humanas (CH): Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Letras e Artes e Filosofia.

A importância deste trabalho pode ser resumida no fato de se constituir numa reflexão acerca de mudanças abruptas que foram impostas a todo o sistema educacional brasileiro, a exemplo dos demais países do globo terrestre. Da educação básica ao ensino superior, em pouquíssimo tempo tivemos que nos adaptarmos para que as atividades presenciais fossem substituídas momentaneamente por atividades *online*, ou seja, pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ao mesmo tempo em que tivemos que realizar adaptações em diferentes esferas da vida profissional, familiar e social para conter a rápida disseminação do vírus SARS-COV-2, que nos últimos dois anos já matou mais de 700.000 pessoas apenas no Brasil e segue em mutação e infectando milhares de pessoas diariamente, burlando todo o esquema de imunização que foi desenvolvido em tempo *record* e que vem sendo operacionalizado em escala mundial.

A pandemia se constituiu como uma tragédia com consequências gravíssimas no âmbito da saúde (mortes, doenças física e mental, sequelas); da economia (falência de empresas, demissões, aumento no preço de medicamentos e alimentos básicos, dentre outros); da educação (aumento nas taxas de analfabetismo de crianças; na distorção idade/ano; nos problemas/dificuldades de aprendizagens; abandono escolar e outros); social (isolamento e ou afastamento do convívio; violências domésticas, aumento no número de órfãos e outros).

Todo esse processo, em um contexto que os teóricos vinham nomeando como transição para uma quarta revolução industrial, severamente marcada pelo avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). No caso Brasil, com o agravante de que o governo federal liderado por Jair Bolsonaro adotou medidas em contrário às orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), a consensos internacionais e nacionais de cientistas e de autoridades de saúde.

Posicionou-se contra medidas preventivas como uso de máscaras; incentivou aglomerações; dificultou o fechamento de determinados setores; discursou contra vacinação e demorou na aquisição das vacinas; demorou a adotar políticas de auxílio financeiro aos mais necessitados e negou-se a financiar compra de equipamentos para escolas, professores e estudantes de escolas públicas (*tablets*, *notebooks*, *smartphones* e outros); dentre outras incongruências, considerando-se políticas e consensos mundiais.

No tocante à educação, os indicadores têm sido trágicos. Uma pesquisa levantada pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e analisada pela Organização da Sociedade Civil Todos pela Educação (OSC/ONG), no 2º trimestre de 2021, a evasão escolar quase triplicou durante a pandemia, aumentando em

171%. Os dados apontam que mais de 90 mil crianças (de 6 a 14 anos de idade) em 2019 tiveram um pulo para mais de 244 mil no de 2022. A pesquisa ressalta um agravante na taxa de alfabetização e letramento no Brasil que em 2022 está em 41% considerando a faixa etária entre 6 e 7 anos, segundo críticos, um aumento irreversível antes de 2024, o que demonstra mais uma vez a falta de políticas públicas efetivas durante a pandemia voltadas a Educação.

Os desafios educacionais que já eram enormes foram potencializados a níveis inimagináveis antes de 2020, ano de início da pandemia, e isto também tem sido a regra na UEPB, cuja principal vocação é a formação docente, através dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e Artes, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Química, Física e Biologia, vários destes presentes em mais de um dos oito *campi* que compõem a universidade.

Mediante os fatos, nossa pesquisa objetivou analisar o processo de adequação curricular em curso na UEPB/*campus* I, em foco ao Centro de Educação (CEDUC) para atendimento às demandas educacionais atípicas, geradas pela pandemia global causada pela doença COVID-19. Adotou como procedimento metodológico análise documental. Foram adotadas três técnicas de coleta de dados: 1) envio de memorando às Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e de Planejamento (PROPLAN) e à Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (CITIC) solicitando dados, objetivando mapear as ofertas e conclusão de componentes curriculares na Etapa I (março a julho/2020) e 2 (agosto a dezembro/2020); 2) envio de questionário *online* a docentes CEDUC/UEPB/*campus* I; 3) envio de questionário à PROGRAD e à Associação dos Docentes da Universidade Estadual da Paraíba (ADUEPB) destinado a gestores/as dos órgãos.

A priori este trabalho está organizado em 3 capítulos e suas respectivas sessões. A saber: o capítulo 1 destina-se a fundamentação teórica da pesquisa, abordando a substituição do ensino presencial pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) na qual é enfatizado os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) dentro do contexto do capitalismo de vigilância e por fim a análise da Inteligência Artificial em seus avanços positivos e negativos para sociedade. No segundo capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, caracterizando o campo empírico (UEPB) e os sujeitos da pesquisa. Por fim, o último capítulo aborda os resultados e discussões fornecendo subsídios para a conclusão reflexiva da pesquisa que nos faz repensar nossa identidade docente e a Educação brasileira.

2 IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

2.1 A substituição do ensino presencial pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE)

No ano de 2019 um vírus denominado SARS-CoV-2, uma nova variação do coronavírus com origem de transmissão ainda desconhecida, surgiu na cidade de Wuhan, China. No mês de dezembro deste mesmo ano, foi realizado o primeiro teste em seres humanos, que positivou para a doença que passou a ser denominada COVID-19. Desde então, em um curto prazo de tempo, deixou de ser uma epidemia e passou a ser uma pandemia em nível global. Foi se espalhando entre os países por diversos meios de contaminação, que também foram evoluindo e em poucos meses obrigou a OMS a recomendar aos países a realização de quarentena total, o que resultou no fechamento de vários setores da sociedade, dentre eles, a educação.

De acordo com o site da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na atualidade foram milhões de estudantes pelo mundo sendo impactados pelo fechamento de universidades e redes de ensino, devido ao surto da COVID-19. A suspensão das aulas em todo o mundo deixou como única alternativa o ensino remoto de forma emergencial, que passou a ser identificado pela sigla ERE, para as escolas de educação básica e para as Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse contexto, a UEPB aprovou e publicou a Instrução Normativa nº 01 em 17 de março de 2020, que determinou a suspensão de atividades pedagógicas presenciais e normatizou as aulas remotas durante a pandemia. Esta norma vigorou até 26/06/2020 quando foi aprovada a Resolução UEPB/CONSUNI/0229/2020, que permaneceu em vigor até fevereiro de 2022, quando as atividades presenciais puderem ser retomadas, ainda com bastante cautela e insegurança.

Depois de serem realizadas sete sessões de reuniões conjuntas entre Reitoria, Conselho Universitário (CONSUNI) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) o texto da Resolução foi elaborado com a colaboração da comunidade acadêmica, através de representantes das Pró-reitorias (Graduação; Pós-Graduação e Pesquisa; Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância; Extensão); do sindicato (Associação dos Professores da Universidade Estadual da Paraíba-ADUEPB) e comunidade universitária (professores, alunos e técnicos administrativos); de professores e estudantes.

Resumidamente, a Resolução, composta de 27 artigos, estabelecia “normas para disciplinar a realização de componentes curriculares, bem como de outras atividades de aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atividades não presenciais, na graduação, na pós-graduação e no ensino médio/técnico” (UEPB, 2020). O texto ressalva o uso dos recursos tecnológicos para a realização dessas atividades, demonstrando a sua importância.

Essa mudança abrupta tornou-se um desafio num cenário que já era bastante complexo para professores/as e estudantes, ou seja, o de organizar e executar atividades somente através de meios e plataformas virtuais de aprendizagem. Sobre a tal fato, PONTES e ROSTAS (2020, p. 635) relatam que

O surgimento deste novo vírus impôs à sociedade alterações no modo de interagir, gerando novas atribuições aos professores, aos quais ultrapassam o domínio de conteúdos e estratégias pedagógicas. Ao docente, em tempo recorde, foi exigida, a responsabilidade de inteirar-se sobre ferramentas *online* e adequar-se ao ensino remoto, buscando despertar o interesse dos estudantes, havendo necessidade de adaptar o conteúdo e as rotinas para um modelo que se distingue do presencial, o que pode suscitar o desenvolvimento de experiências pedagógicas síncronas e assíncronas, além de estar disponíveis para participar de conferências virtuais em horários que podem ser diferentes em relação do seu trabalho presencial.

Essa transição de um modelo presencial para um remoto tem sido confundida com a modalidade de Educação a Distância (EaD), mesmo que as diferenças entre elas sejam explícitas quanto ao desenvolvimento e à execução. Segundo HODGES (2020 – tradução nossa):

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *online*, o Ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária da modalidade de instrução para um modelo de ensino alternativo devido a circunstância de crise. Isso envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, caso contrário, seriam ministradas pessoalmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formatado assim que a crise ou emergência tiver diminuído.

A necessidade urgente de se substituir um ensino presencial pelo ERE foi entendido pela maioria de profissionais e estudantes como estratégia para evitar a paralização completa das atividades pedagógicas no âmbito particular e público. Segundo HODGES (2020-tradução nossa), “tal demanda contradiz o tempo e o esforço dedicados ao desenvolvimento de cursos à distância de qualidade, que exigem tempo maior de preparação até sua efetiva execução”. O ERE teve caráter provisório e pouco tempo para sua elaboração e adaptação às necessidades imediatas, enquanto um curso EaD têm sua configuração teórico e prática elaborada a longo prazo. Para caracterizarmos o que ocorre no ERE, recorreremos a BEHAR (2020, p. 637) que nos afirma:

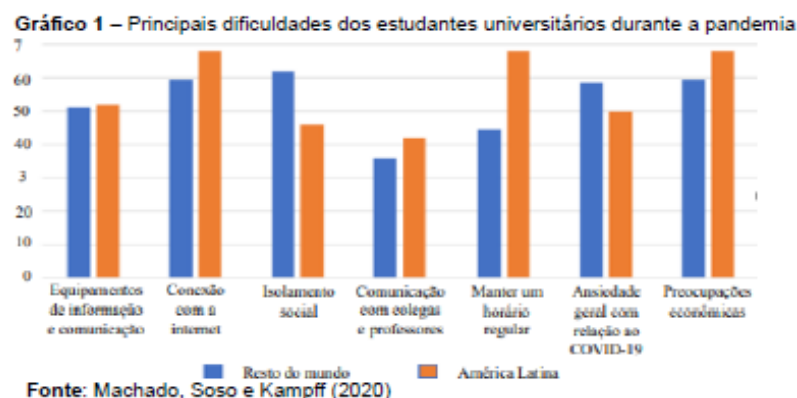
No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula é substituída por uma presença digital numa aula *online*, o que se chama de presença social. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. E como garanti-la? Identificando formas de contato efetivas pelo registro nas funcionalidades de um AVA, como a participação e discussões nas aulas *online*, nos *feedbacks* e nas contribuições dentro do ambiente.

Diante dos avanços tecno-científicos das sociedades, o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em educação se apresentava como condição para inclusão digital, todavia estava longe de confirmar-se como realidade para a maioria dos países. Portanto, podemos afirmar que o que deveria ocorrer na educação em algumas décadas ocorreu em um curto prazo de tempo. Foi nesse momento de transição entre metodologias e didáticas pedagógicas que tomamos a decisão de refletir mais detidamente acerca de práticas docentes e discentes, através da pesquisa. Para BEHAR (2020, p. 637) “é preciso organização, paciência, permitir-se ter tempo de adaptação, errar, pedir ajuda, compartilhar”.

Visando orientar esses processos, diversas instituições e órgãos nacionais e internacionais, associados à educação publicaram em seus espaços virtuais recomendações a fim de garantir que o aprendizado continuassem para todos e que os sistemas educacionais pudessem sair dessa crise mais fortes, mais resistentes, inovadores, responsivos e inclusivos (UNESCO – tradução nossa, 2020).

A situação era bastante grave a existia uma preocupação ainda maior em respeito ao ensino remoto e às ferramentas/plataformas que deveriam ser utilizadas por docentes e discentes pelo seguinte: a maioria dos profissionais da educação não conhecem tais ferramentas; uma parcela dos estudantes não tinham acesso a equipamentos digitais e ou internet; faltaram verbas e/ou de vontade política para destinar verbas suplementares para tais demandas em caráter de urgência.

Em relatório publicado no dia 13 de maio de 2020 sobre a COVID-19 e seus impactos na educação, o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), órgão ligado à UNESCO, responsável por monitorar os sistemas educacionais da região, constata que mais de 98% da população total de estudantes e professores universitários foram afetados pelo fechamento provisório de instituições superiores na América Latina, como vemos no Gráfico 1 a seguir:



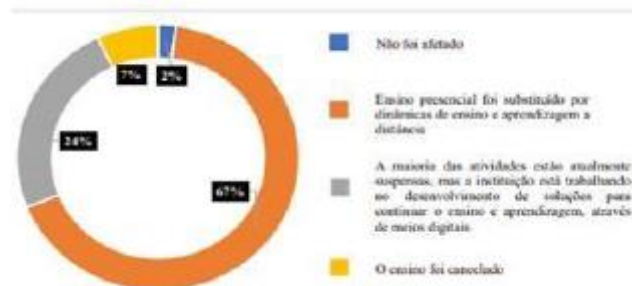
O texto não apresenta detalhes quanto ao que foi considerado como “resto do mundo”, supomos que não inclui dados de países africanos. Como é possível perceber as dificuldades na América Latina foram mais graves, todavia houve menor preocupação com o isolamento social e menos ansiedade com relação à doença. Talvez a situação tenha sido agravada pelas profundas desigualdades sociais e econômicas, exigindo que o número maior de pessoas tenha tido maior dificuldade para manter o distanciamento e contribuindo para a banalização do problema e do elevado número de mortes. Para o referido instituto, a falta de referências sobre crises semelhantes no passado dificulta a previsão sobre o que pode ocorrer em um futuro imediato. Ainda de acordo com a pesquisa (UNESCO – tradução nossa, 2021, p. 32),

Até o final de abril, aproximadamente um quarto dos estudantes não tinham totalmente garantida a continuidade de sua aprendizagem. Destes, 13% dos estudantes não tinham nenhum tipo de provisão mais de um mês após a declaração da pandemia. A situação se agrava quando as Instituições de Ensino Superior são comparadas por categorias administrativas: enquanto 97% das instituições privadas contavam com um sistema de ensino a distância que abrangia todos os cursos, no caso das públicas, apenas 39%.

Os dados demonstram que as IES públicas tiveram mais dificuldade para retornar as atividades, aderindo à modalidade de ensino remoto. No caso brasileiro, podemos inferir que isto ocorreu, em grande medida, devido à reação desfavorável de entidades sindicais e acadêmicas que se posicionaram em contrário à essa modalidade, alegando-se despreparo dos profissionais e a impossibilidade de atendimento a todos os estudantes, uma vez que uma parcela destes não dispunha de equipamentos digitais e/ou acesso à internet.

Nessa linha de análise acerca dos impactos da COVID-19 nos processos educacionais, a Associação Internacional de Universidades (IAU) publicou um trabalho de grande abrangência no mês de maio de 2020 que traz o resultado de um *survey* global com 424 IES de 109 países diferentes. Em percentual, os participantes declararam os seguintes locais de residência: 15% das Américas, 17% da Ásia e Pacífico, 21% da África e 46% da Europa. O Gráfico 2, abaixo, mostra o quanto os/as estudantes foram afetados em suas atividades acadêmicas.

Gráfico 2 – Como a COVID-19 afetou o processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Machado, Soso e Kampff (2020)

Percebe-se que apenas 7% das IES pararam completamente as atividades acadêmicas, supomos que por motivos de infraestrutura virtual e apoio local. Porém, a maior porcentagem, equivalente a 67%, substituíram as atividades de ensino presenciais para a remota, dando continuidade às formações iniciais e continuadas de estudantes e professores (as). A situação dos estados brasileiros pode ser encontrada numa pesquisa da UNESCO, realizada e publicada em 2020.

Da região sudeste destaca-se o Espírito Santo e São Paulo em se tratando do retorno às aulas presenciais, que vem ocorrendo a partir de 2021. São Paulo retornou as aulas da rede estadual dia 14/04/2021 de forma gradual e facultativa, priorizando estudantes mais vulneráveis e o Espírito Santo no dia 21/06/2021 em todos os níveis de ensino. Esse retorno foi consequência da vacinação rápida de profissionais e funcionários da educação (grupo destacado como prioritário assim como em outros estados do Brasil). Minas Gerais e Rio de Janeiro retomaram as atividades acadêmicas presenciais parcialmente a partir do ano de 2021 de acordo com o avanço da vacinação e infraestrutura das escolas.

No Sul e Centro-Oeste do país ocorreu o retorno gradual das atividades presenciais desde o segundo semestre de 2021 (setembro e outubro), destacando-se o ensino híbrido. No Nordeste, em Alagoas, Maranhão, Paraíba e Piauí as aulas presenciais permaneceram inativas até a melhora da condição infraestrutura das escolas e do avanço da vacinação que ocorreu no primeiro semestre de 2022. Por

fim, no Norte, Amapá, Pará e Rondônia as aulas presenciais voltaram no primeiro semestre de 2020 diante da lentidão no processo de vacinação da população.

2.2 Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) no contexto do capitalismo de vigilância

Em se tratando das estratégias desenvolvidas pelas IES para manutenção de atividades acadêmicas de forma remota e emergencial enfatizar a utilização de algumas plataformas do *Google*, como por exemplo, o *Google Meet*, *Google Classroom*, *Gmail* e *Google Drive*. Essas plataformas já existiam e eram disponibilizadas “gratuitamente”, o que se intensificou com a pandemia. Para sua utilização, instituições e usuários precisam ser cadastrados com endereço de e-mail com o “@” e acesso exclusivamente pelo *Gmail*.

Porém, existem alguns limites de utilização dessas plataformas, como por exemplo, limitar uma reunião no *Google Meet* a um tempo máximo de 45 minutos e a um número de 100 usuários por conferência. Outro exemplo é o *Google Drive* que fornece uma quantidade de armazenamento. Com o objetivo de sanar esses limites, a maioria das instituições de educação básica e superior decidiram entrar em um acordo com a empresa *Google*, de maneira que ambos os lados obtivessem vantagens. Na maioria das vezes, essas “trocas” são imperceptíveis às pessoas usuárias dessas TDIC.

A *Google* cria e fornece endereços de E-mail, denominados institucionais e “entre linhas” obriga os seus usuários (servidores/as, técnico-administrativos, professores/as e estudantes) a usarem tal endereço para ter acesso ilimitado às suas plataformas que estão dentro de um pacote denominado de *GSuite (Google For Education)*. Segundo CRUZ (2017, p. 395).

O Google Suite for Education é um conjunto de serviços ofertados pela empresa Google para gerenciar conteúdos educacionais em instituições de ensino. Ele oferece uma ferramenta para postagem de conteúdo de aulas, atividades e materiais didáticos (*Google Classroom*), além de incorporar serviços já existentes, como o *Gmail*, *Google Agenda*, *Google Contatos*, *Google Documentos*, *Formulários*, *Planilhas*, *Apresentações*, *Grupos do Google*, *Google Sites*, *Google Talk/Hangouts* etc.

Essa oferta “gratuita” gera lucros, uma vez que o modelo de negócio da *Google* é pautado na exploração do *marketing* comportamental, por meio de comercialização de dados de navegação de seus usuários. Em outras palavras, os/as usuários/as estão adquirindo acesso a esses determinados ambientes em troca das suas informações, que serão comercializadas a fim de gerar lucro às empresas. Segundo FUCHS (2011 apud CRUZ, 2017, p. 291),

A estratégia econômica do Google é coletar dados sobre os usuários que utilizam diferentes aplicativos do Google em diferentes situações cotidianas. Quanto mais situações comuns forem suportadas por aplicativos do Google, mais tempo os usuários vão gastar online com o Google, e mais dados do usuário estarão disponíveis para o que permite à empresa analisar melhor o uso e comportamentos do consumidor. Como resultado, dados cada vez mais preciosos sobre os usuários e dados agregados podem ser vendidos para clientes publicitários que, armados com as informações sobre escolhas

de consumo em potencial, fornecerem aos usuários publicidade personalizada que os atinge em todas essas situações cotidianas.

O serviço educacional da *Google* foi lançado em 2007 e atualmente conta com mais de 50 milhões de usuários, entre alunos/as, professores/as e funcionários/as das instituições de ensino em cerca de 190 países. Essa forma de comercialização não é recente, está presente desde a década de 1970. Só nos Estados Unidos da América (EUA), 70 das 100 melhores universidades, incluindo 7 das 8 instituições da *Ivy League* aderiram a um modelo parecido com o *Gsuite for Education*.

Para alguns críticos, isso demonstra de forma explícita a desvalorização dos estudantes da área de computação por parte das Pró-Reitorias das IES públicas e privadas, pois, ao investir no desenvolvimento de *softwares* e *hardwares* próprios para o ERE e o ensino presencial evitar-se-ia criar acordos que possibilitassem a venda das informações dos seus usuários para o *Google* ou outras empresas que trabalham com o *marketing* comportamental. Todavia, é necessário analisar que serviços deste porte requerem estruturas tecnológicas, de armazenamento, de operacionalização e de segurança, ainda mais considerando-se que isto precisaria ser feito em tempo recorde. Talvez algumas universidades pudessem criar serviços de tal magnitude, mas é necessário ainda analisar a viabilidade de tais serviços em termos de custo, eficiência e segurança.

Outra forma de vigilância que está muito presente no cotidiano de milhares de pessoas no mundo inteiro são as redes sociais que, de forma geral, são meios de comunicações virtuais que possibilitam trocas de mensagens instantâneas de forma “gratuita” e que não possuem limites geográficos, desde que se tenha uma conexão 3G/4G/5G/6G ou WIFI.

Especialistas em tecnologia do Vale do Silício e ex-funcionários de gigantes da tecnologia lançaram o documentário “O Dilema das Redes”, cuja direção é atribuída a Jeff Orlowski (2020), cujo lançamento foi realizado dia 26/01/2020 em nível mundial por meio da Netflix, sua distribuidora oficial. O documentário mostra que um alarme perigoso trazido pelos impactos das redes sociais afeta a democracia e a humanidade como um todo. A ideia principal é que, se você não paga por um produto, o produto é você, ou seja, através de cliques, de pesquisas, as empresas definem e enviam propagandas; armazenam informações que por meio de *logins* (com e-mails); monitoram e induzem comportamentos; permitem acesso e senhas que precisam ser criadas em inúmeras redes sociais, *sites*, dentre outros recursos virtuais.

Os dados dos usuários são o que há de mais valioso nas empresas de tecnologia. Os algoritmos de inteligência artificial (IA), a partir do que se pesquisa, bombardeiam os usuários com informações que identificam ser do gosto das pessoas e manipulam as informações de modo a manter as pessoas conectadas cada vez mais tempo, fornecendo lucros às grandes empresas de tecnologia, como por exemplo, a *Google*. Segundo Tristan Harris (ORLOWSKI, 2020), ex-designer do *Google*, “Tudo o que já fizemos todos os cliques, os vídeos que assistimos as curtidas, tudo isso ajuda a moldar um modelo cada vez mais fiel. Assim que esse modelo é criado, é possível prever um padrão de comportamento”. Ainda segundo Tristan, existem três objetivos principais na maior parte dos algoritmos criados por

gigantes de tecnologia, sendo: engajamento (aumentar o tempo conectado); crescimento (influenciar o convite de novas pessoas para se conectar); e publicidade (lucros obtidos a partir dos anúncios) (ORLAWSKI, 2020). Um exemplo prático do segundo objetivo é a rede social criada mais recentemente, o Tik Tok, que influencia pessoas a convidarem outras pessoas por meio de lucros pequenos comparados aos que o criador ganha em cima do tempo conectado, informações e das publicidades a que cada usuário é submetido.

A ética costuma passar longe das decisões que os sistemas tomam, visto que utilizam todas as estratégias possíveis para manter alguém conectado o maior período possível. Essas atitudes dos algoritmos pode prejudicar um usuário em dois níveis, o pessoal e o social. O nível pessoal está relacionado ao vício que se pode construir mediante o uso excessivo de redes sociais, que pode produzir efeitos comparáveis ao uso de drogas ilícitas. Por sua vez, o nível social está ligado à disseminação de *fake News* e de teorias conspiratórias, facilitando a manipulação em vários aspectos, como por exemplo, o político. Dessa forma, criam-se bolhas sociais, dividindo cada vez mais a sociedade em dois posicionamentos distintos, impulsionando extremismos e várias formas de violência, tais como difamação, calúnias, invasão de privacidade e divulgação ilegal de imagens e informações, dentre outras. Segundo o ex-gerente de operações do *Facebook* e ex-gerente de produtos na *Uber*, Sandy Parakilas: “então, como humanos, quase perdemos o controle sobre esses sistemas, porque eles controlam as informações que vemos. Eles têm mais controle sobre nós do que nós temos sobre eles” (ORLOWSKI, 2020).

Este fenômeno tem sido a principal marca desse tempo, de modo que coloca o sistema capitalista atual, numa possível transição para uma quarta revolução industrial, que vem sendo denominada de “capitalismo de plataforma”; “capitalismo digital” ou ainda “capitalismo de vigilância”, denominação esta adotada em nossa pesquisa. Diante desse cenário, algumas pessoas se questionam se seria preciso excluir as redes sociais de suas vidas. Alguns especialistas asseveram que isto seria voltar no tempo a décadas atrás na história, visto que, as tecnologias e as redes sociais já fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas e até facilitam o dia a dia. O que se precisa é uma mudança de hábitos, entre eles, administrar melhor o tempo de uso das redes, principalmente das crianças e adolescentes, explicando a eles sobre essa manipulação dos dados; sobre não clicar em tudo que lhe é recomendado; seguir apenas pessoas que os adultos, por elas responsáveis, aprovem, dentre outros cuidados. Isto pode fazer o algoritmo falhar e furar a bolha social, dentre outras maneiras/formas possíveis, o que ajudaria na autonomia e redução de riscos na qual seus dados seriam vendidos sem sua permissão para fins meramente comerciais. Além disso, é preciso que quem cria este sistema de IA os transformem para minimizar os danos que possam causar à sociedade.

Existem vários/as autores/as que têm se dedicado a estudar sobre o capitalismo de vigilância exercido pelas várias tecnologias presentes em nossa sociedade e em nossas vidas. Porém, a que mais se destaca é Shoshana Zuboff. Em seu artigo “*The Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of na Information Civilization*” (2016) afirma que estamos submetidos a uma nova fase do capitalismo, onde os lucros derivam de uma vigilância com o objetivo de modificar o comportamento humano através da possibilidade de análise e prospecção, daquilo que se convencionou chamar de *Big Data*.

O capitalismo de vigilância pode ser entendido como uma evolução do capitalismo de informação. Pode ser comparado ao *behaviorismo* presente nos estudos da Psicologia Comportamental, considerando-se sua capacidade de prever um comportamento através de medidas de vigilância.

Porém, é preciso conscientizar-se sobre esse capitalismo de vigilância que controla muitos indivíduos através do crescimento da Inteligência Humana Aumentada (IHA). A pedagogia da Aprendizagem Colaborativa Online (ACO) também favorece a luta contra a IA e de seu uso indiscriminado na educação.

2.3 Educação e aprendizagem em tempos de Inteligência Artificial

Antes percebida como uma ficção, a Inteligência Artificial, área da Ciência da Computação que busca fazer os computadores pensarem e agirem como seres humanos, vêm ganhando força deste quando o termo foi cunhado pela primeira vez em 1956 por John McCarthy no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). No mundo da educação, sua aplicação vem sendo desenvolvida desde a aplicação da máquina de escrever por Skinner (1960) até o uso dos MOOC que substituem os/as professores/as por Inteligência Artificial aplicadora de conteúdos + questionários extremamente técnicos.

Já vivemos em um mundo dominado por Inteligência Artificial Estreita (ANI, do inglês *Artificial Narrow Intelligence*) ao, por exemplo, usarmos nossos telefones para navegação que disponibilizam músicas personalizadas com nossos gostos; quando somos atendidos pela Siri, pela Alexa, dentre outras que podem ser denominadas de assistentes virtuais. Sem que se perceba, o Youtube, o Google e o Facebook, por exemplo, mostram conteúdos que identificam o gosto do usuário a partir de pesquisas feitas no decorrer dos dias, na medida em que acessam a internet. Portanto, como também fazemos parte desse sistema, somos vigiados constantemente. Na área da educação, seja ela pública ou privada, não é diferente, a Inteligência Artificial está inserida, seja positiva ou negativamente, dependendo do seu uso.

É necessário lembrar que este estado de desenvolvimento da Inteligência Artificial e demais tecnologias, resulta de um processo evolutivo, que se torna cada vez mais acelerado e que tende a ser irreversível. A educação pública no mundo ocidental surgiu na era industrial do século XIX, quando a manufatura requeria trabalhadores alfabetizados que pudessem ter um nível de interpretação, de manuseio das ferramentas e das máquinas e um convívio social mais apurado, embora precisasse repetir o mesmo movimento o dia todo no ritmo ditado pelas máquinas e pelo controle do trabalho. Em seguida, com a produção em massa, era preciso uma educação também em massa para produzir trabalhadores com conhecimento ainda mais refinado e especializado. Mediante a sociedade do conhecimento, é necessário que os trabalhadores sejam qualificados, tecnicamente preparados para esse tipo de equipamento sofisticado e complexo. Assim, a educação precisa pensar sobre como ensinar para construção, inovação e trabalho em grupo.

Para tal objetivo ser alcançado com êxito e eficiência, faz-se necessário pensar na formação docente inicial e na sua continuidade visto que, as inovações e as mudanças não vão parar de acontecer e as exigências em torno da educação serão cada vez mais complexas. As novas subjetividades, ou seja, formas

diferenciadas de ser pensar e agir sobre si mesmo e sobre o mundo estão cada vez mais presentes, no perfil dos/as alunos/as contemporâneos/as e como já era percebido antes, a educação básica não se atenta a essas novas formas e linguagens para interpretar o mundo. Logo, é preciso que se pense em antigas e novas metodologias de ensino e aprendizagem que irão interagir de forma cada vez mais eficiente com essa complexidade que foi intensificada com a pandemia.

Segundo BARROS, COELHO, CAMARGO et. al. (2020), as dificuldades encontradas para irmos de encontro às subjetividades presentes na contemporaneidade estão relacionadas a dois aspectos. O primeiro refere-se ao fato de que os/as docentes tiveram sua formação inicial em outros tempos/espacos, o que dificulta a compreensão e a adaptação às novas exigências da vida moderna. O segundo e último fator é a influência política que corrompe ou limita o ato de ensinar, não permitindo a pluralidade e pensamentos e conseqüentemente a visão crítica perante os conteúdos e suas relações com a sociedade. Segundo SILVA (2010):

A formação dos professores para docência presencial ou online necessita apreender essencialmente as quatro exigências da cultura digital: entender a transição da mídia clássica para a online apropriar-se das diversas linguagens que comportam o hipertexto, conceber a interatividade no processo de construção do conhecimento (horizontalizando as relações entre professor/aluno), potencializar a comunicação e a aprendizagem utilizando de forma apropriada *interfaces* da internet.

Com a pandemia, a educação tem passado por várias “didáticas de transição” que obriga professores/as e alunos/as a se adequarem às novas demandas, mesmo não gostando ou concordando com elas. Essa realidade em pouco tempo trouxe à tona diversas problemáticas que podem se resumir em: falta de infraestrutura das escolas e das famílias de uma grande parcela dos estudantes; desigualdade socioeconômica das famílias; tempo brutal de exposição às telas, tanto para docentes quanto para discentes, dentre outras. Em um depoimento, a professora Eliane Candotti (2021) ressalta a importância da relação familiar em conjunto com a escola uma vez que a mediação dos pais ou responsáveis é essencial para a eficiente aprendizagem dos seus estudantes. Porém, concluiu-se que nem todos possuíam um nível de escolarização básica essencial para esta construção coletiva de aprendizagem.

Para além dessas dificuldades não era possível realizar cursos de formação continuada de maneira obrigatória posto que isso acarretasse uma carga horária de trabalho e dedicação profissional ainda maior, podendo acarretar prejuízos incalculáveis, psicológica e fisicamente. Esse aspecto emergencial evidenciou a necessidade de interação constante entre diretores, equipe pedagógica e comunidade a fim de trocar experiências que pudessem ajudar na manutenção da aprendizagem.

Como afirma KENSKI (2008), vivemos imersos nas novas tecnologias digitais da informação e comunicação há décadas, mas a pandemia de COVID-19 nos conduziu a repensar a formação inicial e continuada de professores/as para o uso eficiente destas. As tecnologias devem estar presentes no currículo escolar da educação básica e da formação de professores. Segundo a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no art. 5º, a grade curricular deve:

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 aprendizagem significativas (BRASIL, 2006).

A importância das TDICs na educação não se deve somente ao fato de que serve de apoio para a prática docente e discente, mas, é um fato que está imerso no mundo contemporâneo e irreversível, logo, segundo críticos, quem negar se adequar a essa nova realidade será considerado analfabeto digital e não conseguirá desenvolver uma prática pedagógica eficiente porque não terá as metodologias necessárias para efetivar o processo de ensino e aprendizagem. O uso das novas tecnologias digitais fornece uma possibilidade de pesquisa elevadas e torna o processo mais fluído.

É inegável o fato de que o ERE e a EaD podem contribuir para aumentar significativamente a quantidade de vagas nos cursos superiores e atingir as metas do PNE 2014-2024 em todos os níveis. Logo, algumas reflexões devem ser feitas, assim como: “Quais conhecimentos possuo sobre a tecnologia? É possível utilizá-la para uma educação de qualidade? Como posso propiciar momentos de interação e conhecimento para meus alunos por meio da tecnologia?”.

3 METODOLOGIA, CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

3.1 Procedimentos e etapas da pesquisa

Esta análise consiste numa abordagem quanti-qualitativa, por meio da qual utilizamos como método a análise documental. Logo, vale ressaltar que a definição de documento por ser entendida como base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova. Além disso, os documentos podem ser fontes primárias ou secundárias, escritas (documentos oficiais, planos, programas, projetos, diagnósticos, livros, artigos, etc) e não escritas (fotos, filmes, audiovisuais). Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desenvolvendo aspectos novos de um tema ou problema.

Existem as etapas dentro de uma análise documental, sendo a primeira delas a seleção dos materiais que, por sua vez, não é feita mecanicamente, e sim, através de um estudo sobre o que realmente é necessário e que seja de acordo com os objetivos da pesquisa. A segunda a última refere-se a ler e interpretar os dados coletados e fazer uma releitura à luz de teoria. Uma grande desvantagem da adoção desta metodologia, inclusive, a que fomos submetidos no decorrer desta pesquisa, pode ser a dificuldade de acesso à documentação e ou informações.

Nos moldes da análise documental foi realizada uma significativa revisão de literatura e analisados documentos oficiais internos e externos acerca da temática. Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 39).

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Outros documentos oficiais da própria UEPB também foram utilizados na pesquisa, a saber: Resolução nº 229/2020 e Instrução Normativa nº 01, de 17 de março de 2020. Foram aplicadas ainda três técnicas de coleta de dados: 1) envio de memorando às Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e de Planejamento (PROPLAN) e à Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC) solicitando dados, objetivando mapear as ofertas e conclusão de componentes curriculares na Etapa I (março a julho/2020) e 2 (agosto a dezembro/2020); 2) envio de questionário online a docentes CEDUC/UEPB/*campus* I; 3) envio de questionário à PROGRAD e à ADUEPB, destinado a gestores/as dos órgãos.

Porém, em resposta aos memorandos a PROGRAD, a PROPLAN e a CTIC, foi informado não haver dados sistematizados acerca da oferta e da conclusão de disciplinas na Etapa I do ERE, todavia a PROPLAN forneceu planilhas com outros dados. Vale ressaltar que dos 196 docentes do CEDUC, apenas 11 responderam ao questionário enviado por e-mail pela direção do Centro, conforme nossa solicitação. O questionário enviado à PROGRAD foi respondido pela então Coordenadora das graduações, Prof^a. Dr^a. Vagda Rocha e o enviado à ADUEPB não foi respondido. Os questionários ficaram disponíveis de 26/07 a 12/08/2020 (docentes do CEDUC) e de 16 a 21/08/2020 (PROGRAD e ADUEPB).

Inicialmente, o principal objetivo da pesquisa foi analisar as adequações curriculares ocorridas na Universidade Estadual da Paraíba UEPB/*Campus I* – Sede, em todos os cursos de graduação dos 8 *campus*, totalizando 29 cursos. Porém, a dificuldade de acesso às informações (destacada no parágrafo acima) nos levou à reavaliação dos objetivos da pesquisa e à redefinição da amostra, restringindo-a aos seis cursos do centro de Educação (CEDUC): Geografia, História, Letras e Artes, Sociologia, Filosofia e Pedagogia.

3.2 O Centro de Educação da UEPB/*campus I* como campo empírico

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cujo CNPJ é 12.671.814/0001-37, com sede situada à rua Baraúnas, nº 351, Bairro Universitário, em Campina Grande-PB, é uma IES mantida pelo Governo do Estado da Paraíba e possui oito *campus*. São estes: *Campus* (Campina Grande), *Campus II* (Lagoa Seca), *Campus III* (Guarabira), *Campus IV* (Catolé do Rocha), *Campus V* (João Pessoa), *Campus VI* (Monteiro), *Campus VII* (Patos) e *Campus VIII* (Araruna). Ainda possui dois museus: O Museu de Arte Popular da Paraíba (MAPP) e o Museu Assis Chateaubriand (MAC).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (UEPB, 2016) a referida instituição teve sua criação embasada pela Lei nº 4.977, de 11 de outubro de 1987, regulamentada pelo Decreto nº 12.404, de 18 de março de 1988, modificado pelo Decreto nº 14.830, de 16 de outubro de 1992. Resultado do processo de estadualização da Universidade Regional do Nordeste (FURNE), criada no município de Campina Grande-PB pela Lei Municipal nº23, de 15 de março de 1966. Credenciada pelo Conselho Federal de Educação para atuar na modalidade multicampi pelo decreto de 06 de novembro de 1966, publicado no Diário Oficial da União de 07 de novembro de 1966.

A UEPB completa neste ano de 2022, 56 anos de fundação e atuação na formação de recursos humanos de alto nível no Nordeste. Comprometida com a tríade ensino-pesquisa-extensão, atualmente oferta 56 cursos de graduação ativos, nas modalidades presencial, sendo vinte e nove em Campina Grande (*Campus I*). Na modalidade à Distância, oferta quatro cursos, com oito turmas, sendo Letras (João Pessoa, Campina Grande), Geografia (Itaporanga, Catolé do Rocha, São Bento, Taperoá, Itabaiana, Pombal, Campina Grande e João Pessoa), Administração Pública (Campina Grande, João Pessoa, Itaporanga e Catolé do Rocha) e Administração com uma turma piloto (Campina Grande, João Pessoa, Catolé do Rocha e Itaporanga) – (UEPB, 2016).

Desde a sua criação em 1966, a UEPB vem evoluindo qualitativa e quantitativamente. No que se refere ao quantitativo de discentes, docentes e servidores técnico-administrativos:

Em 1º de novembro de 1966, nove anos depois de sua estadualização, contava com mais de 11 mil alunos, 890 professores e 619 servidores técnico-administrativos, atuando em 26 cursos de graduação, vários cursos de especialização, dois de mestrado, além de suas escolas agrotécnicas, reunindo quase 400 alunos (UEPB, 2016).

Segundo dados fornecidos pelo *site* da transparência da UEPB, em 2021 a universidade contava com mais de 20 mil discentes, 1.294 docentes e 957 servidores técnico-administrativos. Os dados ilustrados no Quadro 1 a seguir

mostram esse quantitativo por centros, departamentos e titulações dos docentes do *campus* localizado em Campina Grande (CG).

Quadro 1 – Quantitativo de docentes da UEPB

Centro ou Departamento	D	M	E	G	T. E.	P. S.	P. V.	Total
CCJ	36	25	5	5	56	15	0	142
CCSA	37	46	3	3	64	25	0	178
CCBS	161	52	25	20	180	78	0	516
CEDUC	99	67	7	20	130	63	0	386
CCT	99	45	5	13	120	42	0	324
TOTAL	432	235	45	61	550	223	0	1546 ¹

Fonte: UEPB-Transparência (2022)

Os informativos dos discentes por *campus* e por centro não foram encontrados no *site* da transparência pública da UEPB, durante a referida pesquisa.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Dos 196 docentes do CEDUC, apenas 11 responderam ao questionário que foi enviado por nos, via e-mail, à direção do CEDUC, que os enviou aos docentes, ficando disponíveis de 15 a 30 de maio de 2021, através do *Google Forms*.

No levantamento feito e ilustrado no Quadro 2, encontra-se um percentual de mulheres maior do que de homens exercendo a docência. Supomos que o gênero feminino domina este espaço pelo preconceito ainda estabelecido pela própria sociedade quando se fala em homens professores, principalmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Prevalece o preconceito de que são mulheres que devem cuidar das crianças, principalmente das menores.

Com relação aos participantes da pesquisa, temos o seguinte perfil:

Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa

CURSO	GÊNERO		VINCULO EMPREGATICIO	
	F	M	EFETIVO	SUBSTITUTO
Pedagogia	5	1	4	2
Letras e Artes	2	1	2	1
História	-	-	-	-
Geografia	1	-	1	-

Vale ressaltar que dos 11 respondentes seis são do curso de Pedagogia, do qual fazemos parte, o que pode ter influenciado na decisão de participar. Cinco se declaram do sexo feminino, um masculino, oito efetivos/as e três substitutos/as. Nenhum profissional do curso de História e de Filosofia respondeu o questionário.

Também foram enviados memorando, via e-mail e WhatsApp, à coordenação da PROGRAD e à diretoria da ADUEPB solicitando a participação de um dos seus representantes, bem como disponibilizando os questionários. Pela PROGRAD a representante foi a Profa. Dra. Vagda Rocha, à época coordenação de ensino superior e atual pró-reitora ajunta da PROGRAD, Já a ADUPEB não atendeu à nossa solicitação.

4 PERCEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Em se tratando das ofertas curriculares que ocorreram na UEPB durante o período de pandemia causada pela doença COVID-19, segundo a Resolução nº 229/2020, o período de 2020.1 foi subdividido em três etapas, a saber: Etapa I (março a julho/2020), Etapa II (agosto a dezembro/2020) e Etapa III (fevereiro a julho/2021). Na Etapa I, regulamentada pela Instrução Normativa nº 01, de 17 de março de 2020, o retorno às aulas de forma remota foi facultada aos professores/as que estavam aptos ao uso das TDIC e que tiveram 100% de adesão dos/as estudantes. Importante salientar que houve a criação de um canal no Youtube na qual eram compartilhadas as experiências dos professores/as que conseguiram realizar suas aulas nessa etapa. A segunda etapa foi obrigatória para todos/as os/as docentes e discentes, exceto os que apresentassem justificativas legais e ou ministrassem disciplinas práticas e/ou instituições externas cuja permanência não era permitida (em hospitais, clínicas, dentre outros). A Etapa III não chegou a acontecer, porém, aos/as discentes que trancaram matrícula e/ou tivessem sido “reprovados” nas etapas anteriores, as reprovações foram automaticamente excluídas do sistema, de modo a não constar no histórico dos/as estudantes.

Na Etapa I do ensino remoto, correspondente ao período de março a julho de 2020, dois participantes afirmaram ter ministrado disciplinas, sendo um do curso de Letras/Artes com a disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório I e um do curso de Geografia, cujas disciplinas foram Biogeografia e Geografia Física do Brasil. Quando questionados/as sobre a formação continuada necessária à preparação para o ERE, voltado ao uso das TDICs, os/as docentes apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 3 – Formação continuada no ERE

CURSO	RESPOSTAS
Pedagogia	Organizadas pela Pró – Reitoria de Graduação (PROGRAD/UEPB)
	Organizadas pelo departamento ou curso em que trabalha
	Participou de estudos e ou recebeu orientação de outras pessoas (colegas, parentes, alunos/as e outros)
	Organizadas por outras instituições
Letras e Artes	Organizadas pela Pró – Reitoria de Graduação (PROGRAD/UEPB)
	Organizadas pelo departamento ou curso em que trabalha
	Participou de estudos e ou recebeu orientação de outras pessoas (colegas, parentes, alunos/as e outros)
	Organizadas por outras instituições
História	-
Geografia	Organizadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UEPB)
	Participou de estudos e ou recebeu orientação de outras pessoas (colegas, parentes, alunos/as e outros)
	Organizadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UEPB)
Sociologia	Organizadas pelo departamento ou curso em que trabalha
	Participou de estudos e ou recebeu orientação de outras pessoas (colegas, parentes, alunos/as e outros)
	Organizadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UEPB)
Filosofia	-

Constata-se que a principal forma de preparação foi organizada pela PROGRAD no que se convencionou nomear de “Jornada Pedagógica Docentes *online*” e que teve a coordenação da Prof^a Dr^a Vagda Rocha. Durante os anos de 2020 e 2021 foram ofertadas quatro formações continuadas nesse modalidade, tendo ocorrido a primeira em julho de 2020, antes da retomada obrigatória das aulas em 03/08/2021. Importante destacar que apenas uma profissional do curso de Pedagogia, além das formações oferecidas pela PROGRAD, pelo Departamento e pela troca de experiências entre docentes e discentes, buscou orientações junto a outras instituições, o que ressalta a boa e eficiente autonomia em se tratando das formações continuadas. Durante as Jornadas foram oferecidas palestras e oficinas ministradas por docentes da UEPB de diferentes *campus* com participação de docentes externos de diversas instituições e estados. Estas jornadas versaram sobre metodologias ativas; ferramentas digitais diversas; avaliação, equilíbrio emocional e outros temas. Como ressaltado por CAMARGO e DAROS (2018, p. 87), a aula digital não se restringe às TDICs, depende também de:

Como os profissionais da educação são capazes de introjetar esse modelo. Em síntese, refere-se ao desenvolvimento do conjunto de atividades previstas por meio do suporte tecnológico, que se integram e interconectam, de modo a otimizar os processos, favorecer e intensificar a aprendizagem dos estudantes.

Portanto, cabe à UEPB e seus profissionais ir além de investimentos em TDICs, preparando os seus docentes e discentes a serem capazes de estabelecer novas estratégias e metodologias a fim de se adequarem à realidade em que, fomos inseridos nos momentos mais graves da pandemia causada pela doença COVID-19, mas também agora e no futuro porque as tecnologias se tornaram decisivas à vida em sociedade e continuará a avançar, de maneira que a educação tem a obrigação de acompanhar tais avanços. Por meio do questionário foram realizadas perguntas sobre avaliação, divididas em cinco partes. A primeira delas remete-se à autoavaliação pelos docentes respondentes. O quadro 4 demonstra as respostas por curso e departamento.

Quadro 4 - Autoavaliação dos/as respondentes

CURSO	RESPOSTAS
Pedagogia	Avalio como satisfatória na média em que cumpri, enquanto docente, os objetivos propostos
	No início com dificuldades o uso do Google sala de aula não era algo que eu já utilizava e ainda tinha a dificuldade de me adaptar com o uso da câmera
	No início do período passei por momentos desafiadores, sobretudo pela falta de recursos tecnológicos que possibilitassem uma melhor interação dos alunos, durante as aulas. Tive que me reinventar, mudar as estratégias e hoje já identifiquei alguns avanços
	Razoável. Precisaria de mais tempo para aprender a usar algumas ferramentas, que ampliam a interação dos estudantes nas aulas remotas
	Avalio como uma experiência docente produtiva e de crescimento profissional e de grande aprendizado com o uso das ferramentas tecnológicas
Letras e Artes	Regular. Precisaria dominar ainda mais os aplicativos e TICs
	A princípio, senti estranheza com a nova forma de dar aulas, mas depois de 3 períodos letivos, sinto-me mais à vontade e confortável
	Como compreendo as NTICs com aliado do professor e estou em constante aprendizagem acerca do letramento digital, avalio de forma positiva, embora saiba que este é um processo de constante aprendizado
História	Com oscilação com o desenvolvimento de disciplinas mais dinâmicas na medida do possível e outras com aspectos mais teóricos com aulas mais expositiva
Geografia	Com oscilação com o desenvolvimento de disciplinas mais dinâmicas na medida do possível e outras com aspectos mais teórico com aulas mais expositiva
Sociologia	Considero regular pelas limitações do modo remoto
Filosofia	-

Percebe-se que a maioria dos/as docentes avalia a sua prática pedagógica como satisfatória, apesar de terem sentido estranheza e dificuldades quanto ao uso das TDIC, ao tempo destinado às aulas, reduzido segundo a Resolução nº 229/2020, uma vez que poderiam ministrar uma aula e registrar duas, a fim de reduzir o tempo de exibição à tela. Pode-se inferir que foram se adaptando ao longo do tempo e das necessidades, valendo destacar as contribuições dos discentes porque são mais jovens e, conseqüentemente, nativos digitais, por isto, segundo MARC PRENSKY (2001) mais inseridos no mundo tecnológico. De fato, houve uma migração obrigatória e urgente ao mundo virtual de muitos/as docentes com idade acima de 40 anos, logo com mais dificuldade em respeito ao uso das TDIC, porém com uma enorme capacidade de aprendizagem e adaptação, o que foi e continua sendo fundamental às adequações curriculares demandadas nos últimos anos.

Ao interrogarmos sobre a avaliação da UEPB no tocante à gestão neste ERE destaca-se como respostas:

Quadro 5 - Avaliação da gestão do processo de ensino remoto

CURSO	RESPOSTAS
Pedagogia	Ótima, pois conseguimos avançar o semestre
	Excelente, a Instituição está de Parabéns no atendimento dos alunos E Dos professores
	Fazendo um parâmetro com outras instituições de ensino Superior da Paraíba e de Alagoas, a UEPB saiu à frente, criando condições para as implementações do ensino remoto na instituição. Além do auxílio conectividade, do acesso ao G – Suite, tivemos cursos de formação e assistência de técnicos para operação das ferramentas
	Razoável
	Positiva
Letras e Artes	Boa. Permanece a necessidade de investir tempo e recursos na formação docente para o uso das TICs e sua integração pedagógica
	Considero satisfatória
	Pela necessidade de uma solução para o ensino, a partir das experiências do distanciamento, acredito que a adoção do ensino remoto foi uma decisão acertada, visto que a instituição deu suporte aos docentes, discentes e demais funcionários
História	-
Geografia	No início da pandemia foi omissa com relação as orientações e indicação das plataformas usadas para o ensino remoto, mas posteriormente melhorou consideravelmente com a criação da nova resolução, dos e-mails institucionais e a indicação das ferramentas google sala de aula e Meet
Sociologia	Satisfatória no que se trata ao acesso a internet para os alunos
Filosofia	-

Constata-se que os/as participantes avaliam positivamente a gestão do processo pela instituição, com destaque quanto ao Programa de auxílio conectividade, que ajudou milhares de alunos/as que não tinham condição material e financeira de continuar estudando de forma remota por falta de acesso a equipamentos e a internet. Através do Programa, somente no ano de 2020 foram destinadas 2.664 bolsas aos estudantes no valor de R\$: 1.000,00 para aquisição de equipamentos e 10.635 bolsas de R\$ 100,00 mensais para aquisição e manutenção de serviços de internet enquanto durasse a pandemia e o ERE. No total foram investidos, aproximadamente, R\$: 3.500,000,00 no referido ano. Visto a necessidade, ainda no ano de 2021 foram investidos mais bolsas na modalidade II (internet), infelizmente, não sabemos as quantidades específicas de bolsas fornecidas no primeiro semestre de 2021, porém, sabemos que o valor total chegou a R\$: 7.600,000,00.

Outro fato importante que deve ser considerado nesta análise é que fazendo um parâmetro com outras instituições de ensino superior da Paraíba e de Alagoas, a UEPB saiu a frente, criando condições para implementação do ensino remoto na instituição. Além do auxílio conectividade, do acesso ao G-Suite, tivemos cursos de formação e assistência de técnicos para operação das ferramentas. Foi questionado se os/as docentes se sentiam capacitados/as para a execução do ensino híbrido, ou seja, uma mescla de atividades *online* e presenciais, quando este fosse possível. As principais respostas estão detalhadas no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Sobre o retorno às atividades presenciais

CURSO	RESPOSTAS
Pedagogia	Uma vez que a minha experiência com o ensino remoto me trouxe mais conhecimentos em relação ao uso das tecnologias
	Agora me sinto
	Com a prática das aulas remotas, consegui ter um domínio satisfatório com as aulas on line
	NÃO INFORMADO
	NÃO INFORMADO
	NÃO INFORMADO
Letras e Artes	Precisaria dominar ainda mais os aplicativos e as tecnologias e integrá-los de modo mais eficaz à prática docente
	Porém, farei esforços no sentido de me adaptar à "nova" realidade
	Uma vez que já conhecendo o ensino presencial e o ensino remoto, e percebendo que, por uma questão de segurança de saúde pública o ensino híbrido é uma possibilidade real, acredito que não terei problemas em me adequar a essa nova modalidade de ensino
História	-
Geografia	Por ter experiência nas duas formas de ensino
Sociologia	Não sou favorável ao modelo híbrido
Filosofia	-

Importante enfatizar que mesmo a maioria afirmando se sentir capacitada por diversos motivos, como por exemplo, já ter experiências com esses modelos de ensino, este retorno às atividades presenciais, possível apenas a partir de fevereiro de 2022, não tem sido fácil e tem exigido novo processo de adequação e adaptação. Além das questões pedagógicas, tem-se o fato de que o vírus causador da pandemia segue em mutação, inclusive burlando o sistema de imunização e os níveis de infecção têm oscilado bastante. Embora os casos fatais ou mais graves sejam relativamente poucos, a doença ainda assusta e gera insegurança, pois ainda não foi e, acreditamos, nunca será totalmente eliminada das sociedades. Existe a necessidade de aprender continuamente a conviver com essa nova realidade e, portando, de desenvolver práticas pedagógicas e curriculares apropriadas.

Conforme se pode perceber, havia um posicionamento desfavorável ao modelo híbrido, provavelmente devido às incertezas dessa possível adequação curricular. Todavia, após diálogo com a comunidade universitária, o retorno em fevereiro de 2022 se deu totalmente presencial para aulas e parcial para outras atividades, para as quais os técnicos administrativos podem dispor de dias semanais com atendimento *online*. Complementando essa interrogação, as respostas demonstram que as maiores preocupações dos/as docentes eram com o contágio pela COVID-19. Destaca-se a seguinte:

Primeiramente, sem sombra de dúvidas, minha preocupação é a contaminação. Nesse caso inclui aqui, principalmente, as pessoas idosas as que têm comorbidades. Em segundo lugar, o processo de ensino-aprendizagem, visto que até o presente momento há professores e alunos que ainda não se adaptaram ao uso das tecnologias digitais, e isso, talvez, possa ser um empecilho para o desenvolvimento das atividades de ensino/pesquisa/extensão. Por fim, sinalizo minha preocupação para as disciplinas de estágio supervisionado. Especificamente, nos cursos de licenciatura: como se dará o processo do ir e vir dos estagiários e professores de estágios nas escolas? (Professora A, Letras e Artes)

Fizemos interrogações para que os/as docentes destacassem os pontos positivos e/ou negativos que observaram durante o ERE, ao que responderam conforme o Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Pontos positivos e negativos durante o ERE

CURSO	RESPOSTAS	
	POSITIVOS	NEGATIVOS
Pedagogia	Dinamizamos mais a aula, atendemos nossos alunos, avançamos o semestre	Exposição a telas, impossibilidade de realizarmos as atividades práticas
	Possibilidade de dar continuidade as aulas, diminuição da evasão nas turmas	Dificuldades para avaliar o processo de ensino aprendizagem, pouca interação dos estudantes, sensação de estar sozinha na sala de aula virtual, pois os estudantes não ligam as câmeras
	Estão ligados a poder lecionar independente do espaço físico para reunir todos os alunos num só local	Ainda se encontra no fato de não termos certeza se os alunos acompanham de fato nossas aulas, já que as câmeras deles estão todas desligadas e por ser em algumas situações cansativo. Além da falta de interação que considero tão importante em sala de aula
	Conseguimos agregar um maior número de participantes, educadores de outras universidades podem participar	Menor interação dos alunos, internet fraca dos alunos, problemas com a internet, problemas com o computador
	Acesso a novos saberes sobre o uso de tecnologias digitais na sala de aula, algumas ferramentas podem continuar sendo utilizadas no ensino presencial, alguns docentes que tímidos, as vezes sentem-se mais à vontade para se colocarem através do áudio, da escrita no chat, ter oportunidades de compartilhar saberes com outros professores e grupos	Ausência do contato físico, interação, olho no olho..., a maioria dos meus alunos não possuem ferramentas tecnológicas digitais que possibilitem o acesso a vídeos com uma extensão média, também não podem ligar a câmera durante as aulas, pois a baixa conexão via internet não permite um sinal razoável, algumas famílias compartilham o mesmo celular, falta de infra-estrutura nas residências dos alunos ... alunos que acompanham aulas por celulares, pouca leitura, já que sentem-se cansados por ler em telas pequenas, as mulheres que acumulam tarefas: cuidam dos filhos, familiares, tarefas domésticas e acompanhar as aulas remotas
	Possibilidade de dar continuidade aos estudos	Desigualdade social e econômica. O alunado não dispõe de ferramentas adequadas para estudar remotamente, principalmente de plano de Internet
Letras e Artes	Acesso fácil a recursos audiovisuais, economia de tempo e recursos com deslocamento	Falta de interação presencial dos alunos, dificuldade para engajamento dos alunos online, tempo mais reduzido das aulas
	Trabalhar no conforto de casa	Falta de contato visual com os alunos e os demais colegas

	Continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuição para o letramento digital docente e discente	Distanciamento das pessoas, excesso de trabalhos/atividades para professores e graduandos, impedimento de alguns poucos docentes e discentes de desenvolver suas respectivas atividades por não terem adequado a essa modalidade de ensino
História	-	-
Geografia	O uso de novas tecnologias na sala de aula	Não ter uma maior troca de diálogo com os alunos. A grande maioria não liga câmera e o microfone
Sociologia	Continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão	Fragilidade do processo de ensino aprendizagem
Filosofia	-	-

De maneira geral, a ausência do contato físico e da interação entre professores/as e alunos/as destaca-se nas respostas. Porém, a presença física foi substituída pela digital, então, supomos que a falta ou dificuldade de interação tenha sido devido à falta de metodologias ativas eficientes bem como câmeras desligadas por parte dos/as alunos/as, devido ao fato de estarem em ambiente familiar, com outras pessoas e pela necessidade de privacidade. Outro fator importante deve ter sido a má qualidade dos equipamentos e da conexão de internet dos/as estudantes, afinal, nem todos conseguiram os auxílios conectividades fornecidos pela instituição. Além disso, existiam fatores pessoais, psicológicos, sociais, enfim, várias. Sobre esse aspecto, destacamos que a UEPB disponibiliza, desde antes da pandemia e ainda o faz, atendimento psicológico individual e gratuito para os alunos e professores, apoio essencial durante o processo de ensino-aprendizagem pelo ERE.

Como já ressaltado, somente 11 docentes, no total de 196 do Centro de Educação (CEDUC) responderam à pesquisa, cuja principal técnica de coleta de dados foi o questionário. Este fato dificulta uma análise mais completa da situação durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Além disso, uma pesquisa envolvendo todos os *campus* e centros/departamentos das Instituições de Ensino Superior (IES) também ajudaria a levantar uma análise mais complexa e detalhada, fornecendo dados e argumentos suficientes para solicitar apoio necessário ao Estado e ao governo federal afim de melhorar cada vez mais o ensino, seja ele híbrido, *online*, presencial e/ou EaD.

Ressaltamos que os respondentes da pesquisa afirmaram a importância da mesma destacando as respostas do Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Importância da temática

CURSO	RESPOSTAS
Pedagogia	Um tema bastante relevante, o que nos mostrará resultados importantes para que pensemos nossas ações nos próximos semestres
	Parabéns pela escolha do tema da pesquisa
	Aulas presencial é insubstituível
	Que seja dado o retomo, através dos resultados
	Estudar tal temática é muito importante para a formação docente. Do repensar a ação docente em tempos de pandemia
Letras e Artes	Acho relevante a pesquisa e atual. Espero que resulte em achados úteis para todo o CEDU e toda Uepb
	Temática oportuna que enseja uma reflexão acerca da atual conjuntura escolar/acadêmica. Parabéns pela pesquisa!
História	-
Geografia	Gostaria de saber o resultado da pesquisa. Por favor, nos informar quando houver a publicação dela
Sociologia	-
Filosofia	-

É inegável que o tema é relevante visto o levantamento de dados (mesmo mínimo visto a pouca adesão por parte dos sujeitos da pesquisa) sobre o ERE e todos os seus aspectos diretos e/ou indiretos. Dados estes que servem para nortear novas políticas públicas (internas) voltadas à melhoria e manutenção do ensino híbrido que está por se tornar realidade em todo o mundo e no Brasil em específico. Porém, nada disso é por si uma solução e sim deve nortear condutas mútuas de ajuda entre os/as docentes e discentes, assim como a equipe gestora de uma determinada instituição de ensino, seja ela básica ou superior.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho resulta de uma pesquisa quanti-qualitativa desenvolvida através do Programa de Iniciação Científica da UEPB, no período de agosto de 2020 a setembro de 2021, quando o pesquisador atuou como bolsista. Seus resultados foram apresentados no IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI) em 2021. O artigo foi aprovado para publicação na Revista Internacional de Educação Inclusiva (REIN/UEPB) e aguarda divulgação nos próximos dias, quando deverá ser enviado aos professores/as do CEDUC, como forma de *feedback*, solicitado pelos próprios participantes, que afirmaram ter interesse em conhecer tais resultados.

Infelizmente, 11 docentes dentre os 196 docentes se sentiram motivados a participar e destes seis o fizeram, provavelmente, por amizade à orientadora e ao estudante, uma vez que atuam no mesmo curso (Pedagogia). Apesar deste fato, as contribuições foram significativas e valiosas para nossas reflexões acerca de uma sociedade e de uma educação que se encontra em constante mudança e foram impactadas de forma incisiva pela pandemia global da COVID-19, cujas consequências têm sido devastadoras.

Esses impactos ocorrem num contexto de avanço das TDIC, que marcam uma possível reordenação do território global, no que os estudiosos têm apresentado como transição para uma quarta revolução industrial e um modelo de produção, que vem sendo nomeado de capitalismo de vigilância. A pandemia forçou e intensificou o uso de TDIC na educação, o que poderá ter contribuído para avanço no novo modelo. Todavia, colocou em evidência o abissal nível de desigualdade e exclusão entre os povos no contexto mundial e no interior dos países, com o agravante no Brasil das decisões equivocadas e irresponsáveis do governo.

Avanços e retrocessos se intensificaram de forma intensa nos países, no Brasil e afetou a UEPB, mas que reagiu de forma rápida e eficiente possibilitando que os currículos fossem adaptados às demandas do momento, evitando-se maiores prejuízos à comunidade acadêmica.

Constatamos que a UEPB não dispunha de uma sistematização de dados acerca dos impactos da pandemia no tocante aos indicadores de reprovação, abandono e qualidade do ensino remoto emergencial, devido à defasagem das tecnologias disponíveis, o que dificultou nossa pesquisa. O sistema vem sendo modernizado com a operacionalização do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), mas ainda não possível identificar a capacidade de sistematização deste sistema.

Diferente do que os participantes imaginaram, as aulas foram retomadas em fevereiro de 2022 com currículos totalmente presenciais e não híbridos ainda com a pandemia, altos níveis de infecção e muitas inseguranças. São necessárias novas pesquisas que possam evidenciar quais foram os impactos e as mudanças efetivas à educação, principalmente com relação aos usos pedagógicos das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem no CEDUC e na UEPB.

Novas pesquisas poderão revelar se a pandemia, que produziu tantas perdas, também produziu aprendizagens significativas para o avanço no uso das TIC e na inclusão dos cidadãos neste "admirável mundo novo" ou se foi apenas uma "nuvem passageira", de modo que estamos novamente ensinando e aprendendo nos moldes pré-pandemia, quando prevalecia uma prejudicial resistência e tais adequações.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Patrícia M.; COELHO, Bianca; CAMARGO, Heloísa, et. al. Didática de transição: a formação docente e o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia. **Revista Dito Efeito**, Curitiba, v. 11, n. 19, p. (48 - 57), jul/dez, 2020;
- BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 27 jun. 2022;
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 3434, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020;
- BRASIL, Resolução (2006), Seção I - CNE/CP, Art. 1º. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022;
- CAMARGO, Fausto e DAROS, Thuine. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Peso Editora Ltda, 2018;
- CRUZ, Leonardo R. Google Suite for education e o avanço do capitalismo de vigilância sobre as tecnologias educacionais. *In: Simpósio Internacional LAVITS | Vigilância, Democracia y Privacidad em América Latina: Vulnerabilidade y resistências*, 5., 2017, Chile. **Anais** [...]. Chile, 2017, p. 390 - 399;
- CRUZ, Leonardo R. e VENTURINI, Jamila R. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE)**, v. 28, 2020;
- FUHR, Regina C. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. *In: Congresso Nacional de Educação*, nº 5, 2018, Recife (PE). *Educação 4.0 e seus impactos no século XXI*. Recife (PE), 2018;
- GRANGEIRO, Matheus M. e SALVINO, Francisca P. Adequações curriculares na UEPB/CAMPUS I, mediante a pandemia causada pela doença COVID-19. UEPB, 2020/2021;
- HARASIM, Linda. Educação online e as implicações da inteligência artificial. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. (25 - 39), jul./dez., 2015;
- HODGES, Charles. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online. Why it matters to higher education (Educause review), 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 27 jun. 2022;
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas (SP), Papirus, 2008;
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In: LUDKE, Menga e ANDRÉ, E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. (35 - 44);

MACHADO, Karen G. W.; SOSO, Felipe S. e KAMPPFF, Adriana J. C. Aulas On-line no contexto da educação superior em tempos de pandemia. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 633 - 655, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.curriculossemfronteiras.org/>>. Acesso em: 21 mar. 2021;

MELO, Melissa S. S. e OLIVEIRA, Edson A. de Araújo Querido. Educação a Distância: Desafios da modalidade para uma Educação 4.0. **Revista Interdisciplinar de tecnologias e Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1;

OLIVEIRA, Dayane H. I.; BURCI, Taissa V. L.; SANTOS, Renata O., et. al. A formação inicial de/com professores pós-pandemia: novas discussões e os mesmos desafios. *In: Congresso Internaiconal de Educação e Tecnologia, 2020. A formação inicial de/com professores pós-pandemia: novas discussões e os mesmos desafios.* p. (1 - 12);

PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. 2001;

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo (SP), n. 3, jan./jun., 2010;

UNESCO. "Declaração universal da **UNESCO** sobre a Educação em tempos remotos". **UNESCO**. 2020;

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB. Conselho Universitário. **Resolução nº 229**, de 26 de junho de 2020. Campina Grande, PB: UEPB/PROPLAN, 2020c;

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB. Gabinete da Reitoria. **Instrução Normativa nº 01**, de 17 de março de 2020. Campina Grande, PB: UEPB/PROPLAN, 2020b;

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político - Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995. p. (26 - 27);

ZUBOFF, Shoshana. Big Other: surveillance capitalismo and the prospects of na information civilization. *Journal of Information Techonology* [online], MA, 01 mar. 2015. Tecnologia. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1057/jit2015.5>>. Acesso em: 29 jun. 2022.